

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Komunikační schopnost u dětí žijících v zařízeních ústavní výchovy
Communication ability of children living in institutional upbringing facilities

Kateřina Bláhová

Vedoucí práce: Mgr. Marie Komorná
Studijní program: Speciální pedagogika (N7506)
Studijní obor: N SPPG (7506T002)

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Komunikační schopnost u dětí žijících v zařízeních ústavní výchovy vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 15. 4. 2016

.....

podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala mé vedoucí práce Mgr. Marii Komorné za pomoc a rady, díky kterým vznikla tato diplomová práce. Dále patří dík zaměstnancům zařízení, ve kterých probíhalo výzkumné šetření.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá komunikační schopností dětí žijících v zařízeních ústavní výchovy. Je složena ze dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část práce vznikla na základě analýzy odborné literatury a nabízí vhled do problematiky komunikace, řeči a jazyka. Práce se také věnuje vývoji řeči a komunikačním schopnostem dětí předškolního věku a jejich vývoji. Poslední kapitola teoretické části se zaměřuje na možnosti náhradní výchovnou péči a jejím vymezením. Praktická část je pak kvalitativním šetřením, jehož hlavním cílem je analýza komunikačních schopností dětí žijících v zařízení ústavní výchovy. Výzkumné šetření probíhalo v dětském domově a v Klokánku, zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Výzkumný vzorek je tvořen osmi dětmi, čtyřmi dětmi žijícími v dětském domově a čtyřmi dětmi žijícími v Klokánku. Z výzkumného šetření vyplývá, že u sledovaných dětí se objevují obtíže v komunikačních dovednostech. Závěrem vzniklo doporučení pro praxi. Vychovatelky v dětském domově a Klokánku by měly mít více příležitostí rozvíjet komunikační schopnost dětí.

KLÍČOVÁ SLOVA

komunikační schopnost, zařízení ústavní výchovy, dítě předškolního věku, komunikace, náhradní výchovná péče, dětský domov, zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc

ABSTRACT

This thesis deals with the communication ability of children living in institutional upbringing facilities. The work is divided into two parts, theoretical and practical. The first part of the thesis, which was created on the basis of perusing technical and specialized literature, provides a theoretical insight into the problematic of communication, speech and language. It also discusses the development of speech, communication abilities of pre-school children and their development. Last chapter of this thesis deals with substitutional child care, its definition. Practical part is devoted to qualitative research, whose main objective is to analyze the communication ability of children living in institutional upbringing facilities. The research was conducted in children's home and in KlokaneK, a facility for children requiring immediate help. The research sample consisted of eight children, four of them living in children's home, four of them living in KlokaneK. The research shows that in the investigated children appear difficulties in communication skills. As a conclusion a recommendation for practice was created. Governess in the childrens's home and KlokaneK should have more opportunities to develop communication abilities of children.

KEYWORDS

communicational ability, institutional upbringing facilities, pre-school child, communication, substitutional child care, children's home, facility for children requiring immediate help

Obsah

1	Úvod	6
2	Komunikace.....	8
2.1	Vymezení pojmu komunikace.....	8
2.2	Komunikační kompetence, komunikační dovednosti, komunikační schopnost a narušená komunikační schopnost.....	13
2.3	Jazyk a řeč	15
3	Komunikační kompetence dětí v předškolním věku	23
3.1	Rozvoj komunikačních kompetencí dětí v předškolním věku	23
3.2	Diagnostika komunikačních schopností	25
3.3	Narušená komunikační schopnost u dětí předškolního věku	28
4	Náhradní výchovná péče	33
4.1	Vymezení a formy náhradní výchovné péče	33
4.2	Ústavní výchova.....	36
4.3	Rodina jako faktor ovlivňující vývoj dítěte.....	39
5	Komunikační schopnost u dětí žijících v zařízeních ústavní výchovy	42
5.1	Cíl práce	42
5.2	Výzkumný vzorek	43
5.3	Vlastní šetření.....	45
5.4	Závěr výzkumného šetření, zodpovězení výzkumných otázek, doporučení pro praxi.....	90
6	Závěr.....	94
7	Seznam použitých informačních zdrojů:	96
8	Seznam tabulek.....	101
9	Seznam příloh.....	102

1 Úvod

Komunikace nám umožňuje být součástí společnosti, díky sdělování jsme ve spojení s ostatními lidmi a dorozumíváme se s nimi. Úroveň našich komunikačních dovedností nám může značně ulehčit nebo naopak znesnadnit cestu vzděláváním, budování společenského statusu, ale i běžný každodenní život.

V této diplomové práci věnuji pozornost problematice komunikační schopnosti u dětí žijících v zařízeních ústavní výchovy. Diplomová práce je tvořena čtyřmi kapitolami, první tři z nich jsou součástí teoretické části práce, a poslední kapitola tvoří praktickou část práce.

Téma diplomové práce jsem si zvolila po absolvování logopedické praxe v Klokánku, kde jsem měla možnost seznámit se s dětmi, které v tomto zařízení žijí, ale i nelehkou úlohou vychovatelů i dalších zaměstnanců, kteří nahrazují dětem rodinu, ve které z velmi závažných důvodů nemohou žít. Na bedrech personálu leží vytvoření podmínek, které podpoří rozvoj komunikačních kompetencí, a mohou tak alespoň částečně kompenzovat nepodnětné a nestimulující prostředí, ze kterého děti pocházejí.

Teoretická část práce je tvořená třemi kapitolami, které vznikly na základě prostudování dostupné odborné literatury. První kapitola se zabývá vymezením základních termínů týkajících se daného tématu. Věnuji se komunikaci, jejím fázím, formám i funkci, dále komunikační schopnosti, jazyku a řeči a také ontogenezi řeči, včetně vývoje jazykových rovin. V druhé kapitole se zabývám možnostmi rozvoje komunikačních kompetencí u dětí v předškolním věku, diagnostice narušené komunikační schopnosti a narušenou komunikační schopností u dětí předškolního věku. Poslední teoretickou kapitolu tvoří vymezení pojmu náhradní výchovná péče, její legislativní rámec, její formy, také se zaměřuji na rodinu jako faktor ovlivňující vývoj dítěte. V této kapitole věnuji pozornost také zařízením, kde žijí děti s nařízenou ústavní výchovou.

Hlavním cílem práce je provedení analýzy komunikační schopnosti dětí, které žijí v zařízeních ústavní výchovy. Dílčí cíle, které si tento výzkum stanovil, vycházejí z hlavního cíle. Prvním z dílčích cílů je vytvoření materiálu k hodnocení komunikační schopnosti, dalším dílčím cílem je analyzovat jednotlivé jazykové roviny řeči, tedy lexikálně-sémantickou, foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou a pragmatickou.

Poslední kapitolu této práce tvoří praktická část, která je realizována vlastním výzkumným šetřením na vzorku osmi dětí předškolního věku. Jedná se o čtyři děti žijící v dětském domově a čtyři děti žijící v Klokánku. Obě zařízení se nacházejí ve Středočeském kraji.

2 Komunikace

2.1 Vymezení pojmu komunikace

Pojem komunikace nemá jednotné vymezení, v literatuře se setkáváme s různými definicemi. Vyčerpávající definice, která by obsáhla všechny aspekty, ať už sociální, kognitivní, lingvistické, filosofické či kulturní, proměnné a možné roviny významu slova pravděpodobně není možná (Vybíral, 2000). Termín vznikl z latinského slova *communicare*, které znamená činit společným, dorozumívat se. Komunikaci chápeme právě jako společenský styk, jehož cílem je výměna myšlenkových obsahů mezi účastníky komunikace, tedy komunikanty (Čechová, in Čechová a kol., 2011). Klenková (2006) dále uvádí, že se jedná o obecně lidskou schopnost užití výrazových prostředků k „*vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů*“. (Klenková, 2006, s. 25) Komunikací je ovlivněn samotný rozvoj osobnosti, její důležitost je spatřována i v mezilidských vztazích a v neposlední řadě je prostředkem vzájemných vztahů mezi lidmi. Širší pohled vidí komunikaci jako interakci ve smyslu vzájemného a oboustranného ovlivňování dvou nebo více systémů.

Autorem, který přináší jednu ze stručných definic je Tubbs (1991, in Vybíral, 2000, s. 19), kdy lidská komunikace je „*proces vytváření významu mezi dvěma nebo více lidmi*.“ Vybíral (2005) také nabízí užší a širší pojetí komunikace. V širším smyslu vidí komunikaci jako každou oboustrannou formu předávání informací pomocí znaků nebo symbolů. V užším smyslu ji definuje jako dorozumívání mezi lidmi, při němž je využíváno jazykových i nejazykových prostředků. Autor taktéž poukazuje na to, že komunikace zpravidla plní určitý účel, má svou funkci a smysl.

Komunikace hraje velkou roli v životě člověka, již před narozením komunikuje dítě se svou matkou. Každý jedinec neustále vysílá signály a informace, i když ne vědomě, člověk svou podstatou a existencí nemůže nekomunikovat (Lechta, in Lechta a kol., 2003). Vybíral (2000) dokonce uvádí jako duševní abnormalitu, pokud člověk dlouhodobě ztrácí motivaci komunikovat nebo se vyhýbá společenskému kontaktu. Výjimku tvoří přechodná nechuť komunikovat u lidí pracujících v pomáhajících profesích. Podle Mikulášтика (2010) však mají někteří lidé menší potřebu navazovat vztahy, komunikovat s okolím, sdělovat své pocity nebo názory, což může ovlivňovat například nízké sebevědomí, nedostatek komunikačních dovedností nebo introvertní založení.

Proces komunikace, fáze komunikace, formy a funkce

Klenková (2006) také uvádí, že komunikaci je možné v obecné rovině chápat jako složitý proces výměny informací. Jako čtyři součásti tohoto procesu, které se vzájemně ovlivňují, uvádí tyto:

- komunikátor: osoba sdělující, zdroj informace
- komunikant: příjemce informace, který nějakým způsobem reaguje
- komuniké: obsah sdělení, myšlenka sdělená komunikátorem a přijatá komunikantem v podobě verbálních i neverbálních symbolů
- komunikační kanál: zpráva je předávána v určitém kódu, což je podmínkou úspěšného předání informace a porozumění si.

DeVito (2008) uvádí, že za komunikační kanál považujeme i komunikační prostředky jako jsou televize, rádio, telefon nebo noviny a další.

Mikuláščík (2010) kromě čtyř výše zmíněných součástí komunikačního procesu uvádí ještě komunikační jazyk, feedback, komunikační prostředí a kontext. Komunikačním jazykem míní nutnost předání komunikované zprávy stejným jazykem, upozorňuje však na to, že ten může být individuálně odlišně chápán vlivem například eufemismu či citu. Důležitost přikládá také kódování a dekódování a tomu, že při přenosu informací dochází ke zkreslování předávaného obsahu, zejména proto, že význam pojmů u všech lidí není stejný. Feedback neboli zpětná vazba je reakcí na zprávu v podobě potvrzení a způsobu interpretace. Její důležitost tkví v tom, že udržuje účastníky v komunikační situaci a informuje o tom, zda a jak je zpráva přijata a chápána. Dalším důležitým prvkem procesu je komunikační prostředí, které jej může značně ovlivnit. Jedná se o prostor, kde se daná komunikace odehrává. Některá prostředí mohou být pro účastníky svazující a stresující, a proto pro určitý typ komunikace nevhodná. A poslední z výše zmíněných součástí je kontext, kdy se jedná o situaci, celkový rámec komunikace. Vnitřní součástí kontextu autor rozumí to, co se odehrává v naslouchajícím, jak na něj komuniké působí. Vnější kontextem jsou pak stimuly jako prostor, kde se účastníci nacházejí, situace, čas, lidé a jejich chování. Kontext ovlivňuje i psychologické, sociální a kulturní jevy. Plaňava (2005, s. 33) uvádí, že se komunikační proces „*děje v určitých kontextech a současně kontexty může ovlivňovat, utvářet*“.

Cokoli, co interferuje s příjmem sdělení, se nazývá šum, který může v extrémních případech zabránit tomu, aby se sdělení dostalo k příjemci. DeVito (2008) uvádí čtyři druhy komunikačních šumů, které mohou zkreslovat nebo omezovat komunikaci. Fyzickým šumem rozumíme zdroj mimo posluchače či příjemce, například zvuky aut, hlasitý hovor v okolí. Fyziologický šum jsou vlastní fyziologické bariéry mluvčího nebo posluchače, příkladem je vada zraku, sluchu, výslovnosti nebo paměti. Mentální interferenci, jako je předpojatost,

předsudky, uzavřenost nebo extrémní emoce, se rozumí psychologický šum. A konečně sémantickým šumem je míněn následek rozdílného významového systému posluchače a mluvčího. Toto je spojeno například s nářečím, žargonem, použitím odborných termínů nebo jiného jazyka.

Každá komunikace probíhá v určitých, na sebe navazujících, fázích, Klenková (2006) jich uvádí šest. První z nich je ideová geneze, kterou rozumíme vznik myšlenky, nápadu či názoru, tedy obsah mysli komunikátora. Poté dojde k zakódování, vyjádření myšlenky v symbolech, slovech, znacích či pohybech. Následuje přenos, pohyb symbolů od vysílajícího k příjemci, a příjem, který je okamžikem, kdy symboly dojdou k příjemci. Pátou fází představuje dekodování, tedy proces příjemcova výkladu, interpretace přijatých symbolů. Poslední fází je akce, kdy příjemce reaguje na dané sdělení, využívá informaci.

Aktivní proces přijímání a porozumění, který je základem pro interpretaci, Čechová (in Čechová a kol., 2001) obecně nazývá recepci. Té podle Klenkové (2006) předchází percepce a ta ji i provází. Dvořák (2001, s. 205) pak percepci definuje jako: „*proces odrážení objektivní reality, kdy člověk smysly a s nimi souvisejícími nervovými centry získává informace o okolním světě*“.

Komunikace nemusí probíhat pouze mezi dvěma osobami, DeVito (2008) uvádí několik forem komunikace. Intrapersonální komunikací označujeme komunikaci se sebou samým, díky ní se dokážeme dozvědět něco sami o sobě, soudit sami sebe. Slouží k sebepoznání, pomáhá nám řešit problémy i omezovat stres. Interpersonální komunikace znamená komunikaci s osobou, se kterou jsme v nějakém vztahu. Umožňuje navazování a udržování mezilidských vztahů, vzájemné ovlivňování. Komunikací v malé skupině autor rozumí komunikaci v počtu asi pěti až deseti osob. Jedná se o situace vzájemného působení více osob, řešení problémů, rozvíjení nových nápadů, sdílení zkušeností a znalostí. Veřejnou komunikací rozumíme komunikaci mezi mluvčími a různým počtem posluchačů. Oslovování publika může probíhat osobně nebo prostřednictvím médií. Prostřednictvím veřejné komunikace mluvčí působí na publikum informativně nebo je přesvědčuje o nějakém názoru, i publikum pak působí na mluvčího. Poslední formou je masová komunikace, která vychází z jednoho zdroje a je určena mnoha příjemcům, kteří mohou být rozptýleni po světě. Mezi nejvýznamnější masová média patří televize, časopisy, rozhlas, noviny nebo film.

Každá komunikace plní více či méně zjevnou funkci, člověk je něčím motivován. Realizací funkce dostává komunikace smysl, nabývá tím pro člověka jistého významu (Klenková, 2006). Vybíral (2000) uvádí, že komunikace je jednosměrná jen ve výjimečných případech, proto je produktor zároveň i příjemcem a příjemce produktorem. Komunikaci sami

produkuje a zároveň jsme jejím produktem, pozměňuje naše názory, myšlení, postoje a emoce. Komunikací lze měnit druhé a vlivem komunikování měníme sebe. Jako čtyři hlavní funkce komunikování uvádí funkci informativní, kterou rozumíme předání zprávy, oznámení, prohlášení. Funkci instruktážní chápeme jako navedení, zasvěcení, naučení. Třetí funkcí je funkce persuasivní, tedy přesvědčovací, která si klade za cíl to, aby adresát (po)změnil názor, získat jej na svou stranu, manipulovat či ovlivnit. Poslední funkcí je podle autora funkce zábavní, tedy rozveselení druhých, rozptýlení nebo si jen tak popovídat.

Verbální a neverbální komunikace

Ačkoli jsou v komunikaci v hlavní roli verbální prostředky, i neverbální jsou velmi důležité. Mareš a Křivohlavý (1995) uvádějí tři skupiny kanálů, a to komunikaci verbální, neverbální a komunikaci činem. Čechová (in Čechová a kol., 2001) pak dělí komunikaci podle prostředku, který je jejím základem na verbální, verbálně–neverbální a neverbální. Jednotlivé formy komunikace se vzájemně doplňují, někdy mohou dokonce nahradit jedna druhou (Mikuláščík, 2010).

Pojmem verbální rozumíme podle Dvořáka (2001, s. 204) „*slovní, vyjádřený slovy, související se slovním vyjadřováním, jazykový, mluvený*.“ Verbální komunikace je zprostředkována slovy, jazykem, a podle jejich podoby ji lze dále dělit na mluvenou a psanou, kdy každá má svá pravidla (Kocurová, 2002). S verbální komunikací souvisí také paralingvistické charakteristiky, kterými rozumíme projevy, jenž nelze zaznamenat písmem, ale pouze registrovat sluchem. Ukazují celkem přesně na psychický stav hovořící osoby. Křivohlavý (1988, in Kocurová, 2002) mezi tyto charakteristiky řadí

- hlasitost řeči,
- výšku tónu řeči,
- rychlost a plynulost řeči,
- intonaci a melodii řeči,
- chyby v řeči
- členění řeči – frázování.

Tyto projevy nám o hovořícím prozradí mnohé – od temperamentových vlastností, agresivity až po nejistotu a trému. Mohou dokonce negovat význam sdělení.

Neverbální, jinak také nonverbální, neslovní či mimoslovní komunikace je vývojově starším druhem komunikace a má vysokou výpovědní hodnotu a srozumitelnost. Rozumíme jí všechny dorozumívací prostředky neslovní podstaty (Klenková, 2006). O neverbální

komunikaci se také hovoří jako o řeči emocí. Dále je možné díky ní v mnoha případech lépe a objektivněji než verbálně vyjádřit duševní stavy, city, pocity či prožitky (Bytešníková, 2012). Neverbální sdělení mohou, jak uvádí DeVito (2008), ve vztahu k verbální zprávě vystupovat ve více možných vztazích a mohou tedy verbální zprávu

- zdůraznit,
- doplnit,
- popřít,
- regulovat či řídit,
- opakovat nebo nahradit.

Mikuláščík (2010) uvádí jako možné způsoby neverbální komunikace

- mimiku, tedy pohyby svalů v obličeji neboli výrazem tváře,
- gestiku, pohyby rukou, hlavy, trupu či nohou,
- posturiku, držení těla, kineziku, tedy spontánní pohyby částí těla bez významu gest,
- pohledy a oční komunikaci,
- proxemiku, kterou označujeme vzdálenost při komunikaci,
- osobní teritorium,
- haptiku, tedy dotečky,
- chronemiku, užívání a strukturování času ve vztahu k dalším lidem,
- neurovegetativní reakce,
- rekvizitové prostředky a celkový image,
- prostředí
- sdělování činy.

Křivohlavý (1988) uvádí, že si díky neverbální komunikaci

- sdělujeme emoce,
- vyjadřujeme význam o sblížení,
- snažíme se vytvořit u druhého dojem o tom, jací jsme,
- pokoušíme se účelově ovlivnit postoj druhých
- řídíme chod vzájemného kontaktu.

2.2 Komunikační kompetence, komunikační dovednosti, komunikační schopnost a narušená komunikační schopnost

Komunikační kompetence je schopnost využívání jazykových prostředků v reálných podmínkách komunikačního kontextu a to za určitým účelem. V praxi znamená schopnost účastníka komunikace zvládnout příslušné soustavy pravidel v takové míře, která je pro úspěch v komunikaci nezbytná (Kocurová, 2002). Průcha (2011) charakterizuje komunikační, komunikativní, kompetenci jako soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně situaci nebo charakteristikám posluchačů. Komunikační kompetence zahrnuje také uplatňování sociokulturních pravidel. Čermák (2011) dále uvádí, že komunikativní kompetence je neuvědomělou, zažitou schopností mluvčího užívat jazyk úměrně dle potřeb dané komunikativní situace. Vybíral (2000) uvádí, že člověk je kompetentní ke komunikaci v případě, že disponuje žádoucí sumou znalostí a dovedností je využít. Nejde však jen o technickou výbavu, rychlost či dovednost vybírat kódy, ale je to ovlivněno i sebevědomím a sebepojetím, které dokáže kompetenci pozvednout nebo snížit. Předchozí úspěchy zpravidla sebehodnocení zvyšují a neúspěchy snižují a o nekompetentnosti mohou dokonce rozhodnout i povahové vlastnosti. Někteří autoři také podle Kocurové (2002) dělí komunikační kompetenci na jazykovou a pragmatickou složku, kdy jazykovou rozumí ovládnutí gramatického systému a pragmatickou znalost pragmatických aspektů komunikace, tedy využití předchozího systému v aktech řeči spojených s dorozuměním (Kocurová, 2002, Čermák, 2011). Průcha (2011) však uvádí, že tyto výše zmíněné definice se týkají dospělé populace a u dětské řeči nebyl pojem komunikační kompetence explicitně formulován, ačkoli se s ním běžně v literatuře a různých dokumentech pracuje. Jako očekávaný výstup jazykového vzdělávání je určitá komunikační kompetence chápána jako *„ty znalosti a dovednosti, které se mají děti naučit ovládat, a to v důsledku působení určitých složek školní výuky“* (Průcha, 2011, s. 112). Stejný autor však také uvádí, že osvojování komunikační kompetence probíhá od nejranějšího věku v těsné návaznosti na osvojování jazyka, tedy získává ji každé normálně se vyvíjející dítě. Dochází k tomu tedy stejně přirozeným způsobem, jako si dítě osvojuje jazyk. Vytváření komunikační kompetence ovlivňují subjekty, které jsou v komunikaci s dítětem začleněny, kontexty nebo situace, ve kterých ke komunikaci probíhá a sociální a další faktory, jež mají vliv na vývoj komunikačních dovedností.

Pod pojmem komunikační dovednosti rozumí DeVito (2008) dovednosti získané studiem interpersonální komunikace a patří mezi ně:

- dovednost prezentovat sama sebe
- dovednost vztahová
- dovednost vést rozhovory a pohovory
- dovednost komunikovat v malé skupině a dovednost vůdcovská
- dovednost prezentace
- a mediální gramotnost.

Komunikační schopností pak Lechta (1994, in Klenková, 2006) rozumí jednu z nejdůležitějších lidských schopností a chápe ji jako vědomé používání jazyka jako složitého komunikačního systému znaků a symbolů ve všech formách.

Narušenou komunikační schopností rozumíme odklon od normy, lze ji tedy nesnadno definovat právě v návaznosti na komplikované určení této normy v této oblasti. Komunikační schopnost a její případné narušení je nutné vnímat v celé její šíři, ve všech rovinách jazykových projevů (Klenková, 2006). Lechta (in Lechta a kol., 2003, s. 17) uvádí, že *„komunikační schopnost je narušena tehdy, jestliže některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru.“* Může se jednat o foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou či pragmatickou rovinu, větší pozornost jim bude věnována v následující kapitole. Narušení různého charakteru se může objevit ve verbální i neverbální, mluvené, psané formě a v receptivní i expresivní složce. Může dojít k promítnutí do sféry symbolických i nesymbolických procesů a projevit se ve zvukové i nezvukové dimenzi (Bytešnicková, 2012). Narušení komunikační schopnosti může být vrozené nebo získané a daná osoba si jej může a nemusí uvědomovat. V klinickém obraze se může jednat o hlavní projev nebo se může jednat o symptom jiného dominantního postižení (Lechta, in Lechta a kol., 2003).

U dětí předškolního věku je třeba dát pozor na zaměňování fyziologických jevů a narušení komunikační schopnosti. Jedná se například o fyziologickou neplynulost neboli dysfluenci, zpravidla repetice bez nadměrné námahy či psychické tenze, která se projevuje zpravidla kolem třetího a čtvrtého roku věku dítěte. Dalším projevem, který se objevuje kolem čtvrtého roku života, je fyziologický dysgramatismus, tedy určité nedostatky v gramatické složce řeči, kterou si dítě teprve osvojuje, a není tedy možné to považovat za narušenou komunikační schopnost. Dalším fyziologickým projevem v předškolním věku je fyziologická dyslálie, tedy nesprávná výslovnost, vynechávání nebo záměna některých hlásek (Klenková, 2006).

2.3 Jazyk a řeč

S problematikou komunikace a komunikační schopnosti souvisí i pojmy řeč a jazyk. Plháková (2004) uvádí, že řeč je individuální mentální aktivitou, při které jedinec užívá jazyk především ke komunikaci a myšlení. Jedlička (in Škodová, Jedlička a kol., 2003) definuje řeč jako biologickou vlastnost člověka, kdy se jedná o systém, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka. Sovák (1978) řeč vidí jako obecnou lidskou schopnost užívat sdělovací prostředky, které jsou slovní (mluvené a psané a neslovní (posunky, mimika a další). Slovo používat je uvedeno z toho důvodu, že se nejedná jen o produkci – mluvu, ale i o příjem, tedy vnímání, strukturální zpracování a udržení v paměti a reakci na daný podnět. Čechová (in Čechová a kol., 2011) uvádí, že jako jazykovědný pojem je řeč nejen mluvení, ale jakýkoli způsob dorozumívací činnosti a její výsledek. Řeč je specificky lidská činnost, kdy se jedná o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Slouží nám ke sdělování přání, myšlenek či pocitů. Tato schopnost není člověku vrozena, je však vybaven určitými dispozicemi, které se během vývoje rozvíjí. Nejedná se pouze o záležitost mluvních orgánů, ale zejména mozku a jeho hemisfér a úzce souvisí s myšlením a kognitivními procesy. Termínem zevní řeč neboli mluva se vyjadřuje schopnost člověka užívat sdělovací prostředky a termín vnitřní řeč znamená chápání, uchování a vyjadřování myšlenek pomocí slov, a to jak verbálně, tak i neverbálně. Řeč má složku motorickou a percepční (Klenková, 2006).

Jazyk je podle Sováka (1978) souhrnem slovních i mimoslovních sdělovacích prostředků většinou vázaný na příslušníky jednoho národa. Jedná se o výtvar společenský. Jedlička (in Škodová, Jedlička a kol., 2003) pak uvádí, že se jde o společenský jev, který náleží určité etnické jednotce a dále se vyvíjí. Jazyk je systém znaků, který má svou gramatickou stavbu, jejíž součástí je zejména syntax a verbální znaky tvoří jazykovou slovní zásobu (Plháková, 2004). Dvořák (2001, s. 95) uvádí, že jazyk je „*soustava druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy zprostředkující dorozumívání lidí.*“ Ke vztahu řeči a jazyka Klenková (2006) uvádí, že jestliže řeč je výkon individuální, pak jazyk je proces a jev společenský. Vnímá však i společenské podmínění řeči, protože ta čerpá podněty také ze společenského prostředí a také v něm dochází k její realizaci. Dvořák (2001) také uvádí, že z hlediska teorie přenosu informací je jazyk ztotožňován s kódem a řeč s oznámením, zprávou. Podle Čechové (in Čechová a kol., 2011) je jazyk abstrakcí svého druhu, součástí lidského vědomí a řeč konkretizací jazyka, tedy znalostí jazyka se realizuje řeč.

Ontogeneze řeči

Vývoj řeči neprobíhá jako samostatný proces, ale ovlivňují ho například senzorické vnímání, motorika, myšlení i socializace (Klenková, 2006). Tento složitý proces je ovlivněn řadou exogenních i endogenních vlivů a v závislosti na nich je třeba vyvíjející se řeč sledovat právě v souladu s jeho psychickým vývojem i vzhledem k podmínkám zevního prostředí (Bytešníková, 2007). Jednotlivá stadia vývoje řeči mohou mít různou délku trvání, vyskytují se období akcelerace a retardace. Žádné ze stadií by však nemělo být vynecháno. Ontogeneze řeči se zpravidla dělí na preverbální období, které probíhá asi do jednoho roku věku dítěte, a období vlastního vývoje řeči (Bytešníková, 2012). Za základní kámen pro rozvoj komunikace lze považovat již první hlasové, mimické i gestikulační reakce. V přípravném období si dítě osvojuje dovednosti jako sání, polykání, žvýkání, které jsou nezbytné pro další vývoj řeči (Šulová, 2010). Lechta (in Lechta a kol., 1987) dodává, že primární funkcí těchto dovedností je příjem potravy, ale zároveň představují trénink mluvidel pro vývoj řeči.

Prvním uváděným obdobím ve vývoji řeči jedince je **období novorozeneckého křiku** (Jedlička, in Škodová, Jedlička a kol., 2003). Tento první hlasový projev dítěte je považován za reflex na změnu dýchání, kdy dítě při oddělení od matčina organismu začne dýchat plícemi (Vyštejn, 1995). Zpočátku se jedná o jednotvárný a krátký křik bez signálního významu. Asi od 6. týdne života dítěte dostává křik určité citové zabarvení, nejprve se jedná o pocity nelibé, které jsou vyjádřeny tvrdým hlasovým začátkem. Spolu s dalším vývojem se objevuje i vyjádření libých pocitů spojených s měkkým hlasovým začátkem. S tím se setkáváme asi okolo 2. až 3. měsíce života (Klenková, 2006). V novorozeneckém období také sledujeme první náznaky neverbální komunikace. Od druhého či třetího týdne lze pozorovat u dítěte vrozený mimický (výrazový) pohyb, kterým je úsměv (Bytešníková, 2012). Tento vrozený projev je v období mezi druhým a třetím měsícem vystřídán úsměvem na podnět (Klenková, 2006).

Kolem 8. až 10. týdne se u dítěte setkáváme s **obdobím broukání**, kdy se jedná o prozkoumávání potenciálu hlasového ústrojí (Jedlička, in Škodová, Jedlička a kol., 2003). Příhoda (1963, in Bytešníková, 2012) uvádí, že broukání je komplexem jemných pohybů mluvidel, které jsou spojené výlučně s expirací. Jedná se o soustavu reflexní činnosti, která se objevuje u každého kojence, tedy včetně těch, kteří jsou sluchově postižení (Vágnerová, 1996). Tato reflexní činnost postupně a plynule přechází v **období žvatlání**, kdy první fází je žvatlání pudové, které je často považováno za „hru s mluvidly“. Dítě v tomto období napodobuje pohyby příjmu potravy a ty doprovází hlasem. Náhodným nastavením mluvidel dochází k tomu, že mohou vznikat zvuky podobné některým hláskám, slabikám či dokonce

slovům (Bytešníková, 2012). Vyštejn (1995) uvádí, že nejčastěji tyto hlasové projevy připomínají hlásky „a“ a „e“ a současným přibližováním a oddalováním rtů se též podobají souhláskám „p, b, m“. Tím, že se při pudovém žvatlání ještě nezapojuje sluchová zpětná vazba, není tedy tento projev závislý na procesu slyšení, a proto se s ním můžeme setkat i u dětí se sluchovým postižením (Bytešníková, 2012). Asi mezi šestým a osmým měsícem života začíná období napodobujícího žvatlání, kdy dítě imituje zvuky z okolí a své vlastní. Dochází k zapojení vědomé sluchové i zrakové kontroly. Postupně dochází k napodobování hlásek mateřského jazyka i rytmu a melodie (Klenková, 2006). Dítě zvukové projevy doplňuje také pohyby těla, rukou či otáčením hlavičky. Toto období je také nesmírně důležité z diagnostického hlediska ve smyslu podchycení sluhových vad, protože je již objevuje pouze u slyšících jedinců, ti neslyšící postupně žvatlat přestávají (Bytešníková, 2012). Žvatlání je pro dítě prostředkem ke komunikaci, udržení kontaktu, protože vidí, že na něj ostatní reagují. Jedná se však hlavně o formu, protože obsah zatím žvatlání nesděluje (Vágnerová, 1996).

Asi od 10. měsíce nastupuje **období rozumění řeči**, kdy lze u dítěte registrovat počátky pasivní slovní zásoby (Bytešníková, 2012). Klenková (2006) uvádí, že dítě ještě nechápe obsah slov, ale reaguje, zejména motoricky, na asociaci vjemu nějaké konkrétní situace, která se často opakuje. Může se jednat například o reakci na otázky „Jak jsi velký?“, „Jak se máš?“ nebo žádost „Udělej paci, paci“. Reakci dítěte vyvolává gestikulace, mimický projev nebo melodická modulace mluvního projevu druhé osoby, zatím není vyvolána obsahem slov (Vágnerová, 1996).

V období okolo prvního roku života je možné sledovat počátky vlastního vývoje řeči v pravém smyslu slova. I v této části vývoje diferencujeme určitá stadia, kterými dítě prochází, a jsou to podle Bytešníkové (2012) stadia:

- emocionálně – volní,
- egocentrické,
- asociačně – reprodukční,
- rozvoje komunikační řeči,
- logických pojmů a
- intelektualizace řeči.

Klenková (2006), která vychází ze Sováka (1971), uvádí tato stadia pouze čtyři. Stadium egocentrické je v této klasifikaci zahrnuto do stadia emocionálně–volního a o rozvoji komunikační řeči hovoří ve stadiu asociačně–reprodukčním.

Okolo prvního roku života postupně dítě začíná používat tzv. jednoslovné věty, kdy jedno slovo má funkci celé věty. Tato slova vznikají opakováním slabik a jsou nesklonná. Zastoupení slovních druhů není široké, jedná se zejména o podstatná jména a onomatopoeia (Bytešníková, 2012). Krahulcová (2013) uvádí, že dítě těmito prvními slůvky obvykle vyjadřuje pocity a přání, emoce a vůle, proto toto období nazýváme **emocionálně–volní**. Děti odkazují těmito slovy na spojení s konkrétní věcí či osobou a může se jednat o jednoslabičná i víceslabičná slova. I nadále je aktuální dorozumívání na předverbálně–neverbální úrovni (Klenková, 2006). V období kolem jednoho a půl roku začíná dítě objevovat mluvení jako činnost. Bytešníková (2012) nazývá toto období jako **egocentrické** a dítě opakuje slova a napodobuje dospělé osoby v řeči. Dále dítě začíná tvořit dvouslovné věty pomocí spojení dvou vět jednoslovných, které ovšem nevykazují správné gramatické uspořádání. Sovák (1978) také zmiňuje, že slova začínají mít pojmenovávací funkci, nejdříve se jedná o označení osob a jevů ve svém okolí a toto pak přenáší na jevy podobné. Proto se také toto období nazývá **asociačně–reprodukčním**.

Na přelomu druhého a třetího roku života začíná stadium **rozvoje komunikační řeči**, kdy se dítě prostřednictvím řeči snaží dosahovat nejrůznějších cílů a rádo s dospělými komunikuje (Lechta, in Lechta a kol. 1987). Okolo třetího roku pak na předchozí stadia navazuje stadium **logických pojmů**, kdy dítě přechází na z prvosignální druhsignální úroveň vývoje řeči. Pomocí abstrakce se stávají slova, která byla doposud úzce spjata s konkrétními pojmy, všeobecnými pojmy. Učení se takovýmto náročným myšlenkovým operacím znamená velké nároky na jedince a může být provázeno některými vývojovými obtížemi (Lechta, in Lechta a kol., 1987). Může se jednat o dysfluenci projevu, která se projevuje opakováním hlásek, slabik nebo slov (Bytešníková, 2012). Ve věku asi čtyř let dochází k rozvoji stadia, které nazýváme **intelektualizace řeči**, toto pak přetrvává do dospělosti. Dochází zejména k rozvoji po stránce logické (Bytešníková, 2012). Dítě v tomto věku dokáže vyjádřit svoje myšlenky zpravidla formálně i obsahově s dostatečnou přesností. Dále se toto období týká kvantitativního nárůstu množství osvojených slov, prohlubování i zpřesňování obsahu slov a gramatických forem nebo rozšiřování slovní zásoby (Klenková, 2006).

Pro posuzování vývoje řeči je dobré zmínit, že jej lze charakterizovat i na základě **jazykových rovin**. Logopedický slovník uvádí jako definici jazykové roviny toto: „*dílčí systém (subsystém) jazyka charakterizovaný specifickými základními jednotkami*“ (Dvořák, 2001, s. 169). Klenková (2006) také uvádí, že v průběhu ontogeneze řeči se roviny prolínají a jejich vývoj probíhá v rámci jednotlivých časových úseků současně.

V případě **morfologicko–syntaktické roviny** se o její vývoj začínáme zajímat asi kolem jednoho roku dítěte, kdy jedinec začíná používat jednoslovné věty. Při zkoumání této roviny se zaměřujeme zejména na uplatňování gramatických pravidel, správnost slov, vět, slovosledu či pádu a čísla. Vývoj gramatiky u dítěte vychází z přenosu mluvního vzorce na mluvu v obdobné situaci, tedy z transferu (Bytešníková, 2007). První slova dítěte jsou neohebná, slovesa bývají nejčastěji v infinitivu, třetí osobě nebo rozkazovacím způsobu, podstatná jména pak nejčastěji v prvním pádě. Postupem vývoje přibývají do slovníku dítěte další slovní druhy, mezi druhým a třetím rokem se začínají objevovat přídavná jména, také osobní zájmena, v dalších obdobích pak i číslovky, předložky a spojky. Po čtvrtém roce obvykle užívá všechny slovní druhy (Klenková, 2006).

Lechta (in Lechta a kol., 1987) uvádí, že kolem 2,5 až 3 let začíná dítě tvořit víceslovné věty s tím, že často vyjadřuje vztahy „agent – akce – objekt“, a později dokáže specifikovat i danou akci. V rámci slovosledu se na prvním místě ve větě objevuje slovo, které má pro dítě emocionální význam. S narůstajícím věkem dítěte klesá v jeho řeči počet nerozvitých vět a roste počet souvětí, která se objevují mezi 3. a 4. rokem. V rámci rozvíjení syntaxe využívá dítě dle Sováka (1978) přesného transferu, který nebere v potaz gramatické výjimky. Do asi 4 let věku se jedná o tzv. fyziologický dysgramatismus, později by měla být řeč dítěte bez nápadnějších odchylek (Klenková, 2006).

Lexikálně–sémantická rovina zahrnuje pasivní a aktivní slovní zásobu, definici pojmů a úroveň zobecňování. Při studiu této jazykové roviny se zajímáme o slovní zásobu, tvoření slov, frazeologii a sémantiku. Frazeologie se zabývá ustálenými spojeními a obraty, které jsou uloženy v dlouhodobé paměti. Sémantika pak zkoumá význam slov. Pod pojmem pasivní slovní zásoba si představíme slova, kterým rozumíme, a aktivní slovní zásoba značí slova, která reálně používáme (Bytešníková, 2012).

Vývoj této roviny můžeme u dítěte sledovat asi od 10 měsíců, kdy lze říci, že dítě „rozumí“ některým slovům a registrujeme tak počátky pasivní slovní zásoby. Od roka je možné zaznamenat první produkovaná slova. Svá první slova dítě chápe všeobecně, vše, co má čtyři nohy a je chlupaté, je pro dítě „haf haf“, mluvíme tedy o hypergeneralizaci. Později se u dítěte setkáváme s opačnou tendencí, hyperdiferenciací, kdy každé slovo pro dítě označuje jen jednu konkrétní věc (Klenková, 2006). Ve vývoji dětské řeči také můžeme sledovat tzv. první věk otázek, kdy dítě kolem asi roku a půl zkoumá svět kolem sebe a táže se velmi často „Kdo je to?“, „Co je to?“, a také druhý věk otázek, se kterým se setkáváme asi kolem tří a půl let věku, kdy se dítě ptá „Proč?“, případně „Kdy?“ (Krahulcová, 2013).

Šetření zabývající se rozsahem slovní zásoby jsou náročná a složitá, což vede k tomu, že se v nich získané údaje mohou lišit. Některá se zabývají pouze aktivní slovní zásobou, jiná i pasivní. Klenková (2006) například uvádí průměrné údaje z více výzkumů takto: slovní zásoba v jednom roce asi 5 až 7 slov, ve dvou letech 200 slov, tříleté dítě zná asi 1 000 slov, ve věku čtyř let asi 1 500 slov a před nástupem do školy kolem 2 500 až 3 000 slov. Vyštejn (1995) například uvádí, že dítě v roce a půl ovládá asi 50 slov, ve dvou letech 250 až 400 slov, tříleté dítě asi 800 slov, šestileté dítě pak asi 2 500 slov. Rozvoj slovní zásoby probíhá v průběhu celého života v závislosti na různých faktorech, jako je úroveň intelektu, prostředí, ve kterém jedinec žije, a jiných individuálních schopnostech (Bytešníková, 2012). Dle Průchy (2011) postupuje obecně řečový vývoj rozdílně u chlapců a dívek, kdy u dívek bývá rychlejší.

Foneticko–fonologická rovina reprezentuje dle Krahulcové (2013) vývoj řeči po stránce hláskové a zvukové. Důležité období z hlediska hodnocení této roviny nastává při přechodu z pudového na napodobivé žvatlání, tedy asi v 6. až 9. měsíci, protože zvuky, které dítě do té doby produkovalo, se nepokládají za hlásky mateřského jazyka a jsou produkovány bez zvukové či sluchové kontroly (Klenková, 2006). Typickým znakem pro vývoj dětské výslovnosti je rozvíjení od zvukově jednodušších struktur až k zvládnutí hláskoslovného systému mateřského jazyka (Bytešníková, 2007). Schulze (in Lechta a kol., 1987) tento jev označuje jako pravidlo nejmenší námahy, kdy uvádí, že dítě vytváří nejdříve hlásky, které vyžadují nejmenší námahu, a až v pozdějším věku i ty artikulačně náročnější. Dle tohoto pravidla tvoří děti nejdříve samohlásky, retné souhlásky a potom hlásky hrdelní. Existují ovšem i autoři, kteří se s tímto tvrzením neztotožňují (Klenková, 2006). Jedná se však o velmi variabilní proces, který do značné míry ovlivňuje individuální schopnosti dítěte i sociální prostředí. Význam znalosti pořadí fixace hlásek tkví dle Bytešníkové (2007) v diagnostice a následné terapii. Nejprve se fixují vokály, první většinou bývá hláska *a*, protože je nejlépe napodobitelná, nejpozději se pak fixují *u* a *i*. Pak přichází fixace diftongů. Při fixaci souhlásek nejdříve dochází k upevnění závěrových, pak úžinových s tím, že nejnáročnější jsou sykavky. Následuje fixování hlásek polozávěrových a nakonec hlásek *l*, *r* a *ř*. V průběhu vývoje výslovnosti hlásek může dítě chybovat, hlásky vynechávat či je nahrazovat jednoduššími. Do asi pěti let je nesprávná výslovnost považována za fyziologickou, do sedmi let věku pak prodlouženě fyziologickou, ale s dítětem by měla být vedena odborná intervence vedoucí k navození správné výslovnosti (Bednářová, Šmardová, 2011).

Dosaženou úroveň sociální komunikace reprezentuje **pragmatická rovina**, a to jak z hlediska schopnosti formulovat a realizovat vlastní myšlenky, tak i schopnost vést dialog nebo dosahovat komunikačního záměru (Krahulcová, 2013). Jedná se o schopnost užití řeči

v praxi, v sociálním kontextu. Jde tedy o sociální aplikaci, uplatnění komunikační schopnosti v sociální situaci (Bednářová, Šmardová, 2011). Lze říci, že tato rovina je založena na sociálních a psychologických aspektech komunikace. Jde o kombinaci toho, co chce jedinec sdělit, jakým způsobem to sdělí a i o vhodný okamžik, který využije v určité společenské interakci (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012). Již dvou či tříleté dítě chápe svoji roli komunikačního partnera a dokáže dle toho reagovat v konkrétní situaci. Dítě si osvojuje slovní, paralingvistické i afektivní výrazové formy a jejich oboustrannou podmínkovou strukturu již jako kojeneček. Předtím než rozumí slovům či větám, chápe situaci intuitivně. Po třetím roce má dítě patrnou snahu komunikovat, navazovat a udržovat rozhovor, ve čtyřech letech již dokáže častěji komunikovat přiměřeně situaci. V tomto období získává řeč regulační funkce, tedy chování dítěte je možné pomocí řeči usměrnit, a dítě samo řeč užívá k regulaci okolí (Klenková, 2006). Neúspěšnost v komunikaci, chvíle, kdy dítěti není věnována pozornost při snaze o komunikaci nebo kdy mu okolí nerozumí, může vyústit ve frustraci (Bytešníková, 2012).

Vývoj řeči je složitý, multifaktoriálně podmíněný proces. V různé míře se na něm podílí jak endogenní, tak i exogenní faktory. Mezi tyto faktory řadíme stav centrální nervové soustavy, úroveň intelektových a motorických schopností, úroveň zrakového i sluchového vnímání, vrozenou míru nadání pro řeč a jazyk nebo vlivy sociálního prostředí dítěte (Bytešníková, 2012). Ačkoli se komunikace vyvíjí v průběhu celého života, klíčovými obdobím je prvních šest let života dítěte. Předškolní období je významné jak z hlediska samotného rozvoje, tak i z hlediska prevence. Kromě rodiny je důležité i předškolní zařízení, a to jako prostor pro budování jazykových kompetencí (Opatřilová, in Opatřilová a kol., 2006).

Pro správný průběh ontogeneze řeči je důležité, aby nebyl narušen žádný z oddílů centrální nervové soustavy. Důležité je i její správné vyžívání. Podíl centrální nervové soustavy na vývoji řeči a komunikačního procesu tkví v programování motorických funkcí a zpracování senzorické informace (Bytešníková, 2012). Klenková (2006) uvádí, že podle Vygotského vývoj řeči a myšlení probíhá ve dvou liniích, které se asi ve dvou letech věku dítěte protnou, a řeč se díky myšlení stává intelektuální a myšlení pomocí řeči verbální. Vývoj řeči je také značnou měrou závislý na úrovni intelektových schopností jedince, které jsou dále rozvíjeny vývojem dítěte, učením i životními zkušenostmi (Bytešníková, 2012). I motorika má nezastupitelné místo ve vývoji řeči, díky ní se může dítě samostatně pohybovat, manipulovat s předměty, čímž se mu výrazně rozšiřuje možnost poznávání a také tím získává zkušenosti a informace (Bednářová, Šmardová, 2011). Sluchová percepce je také důležitým

vnitřním činitelem ovlivňujícím vývoj řeči. Řeč, stejně jako jiné zvuky z okolí, vnímáme sluchem, navíc řeč díky sluchu i realizujeme. Při poškození sluchu je nejvíce narušena řeč v receptivní složce, v expresi se sluch uplatňuje v rámci akustické zpětné vazby, v tomto případě se narušení projevuje ztrátou melodie, oploštěním obsahu, je poškozena i komunikační a sdělovací kapacita řeči (Lejska, 2003). Kromě sluchu se na vývoji řeči podílí i zrak. Zrakové podněty dítě provokují k vokalizaci, na kterou dále navazuje žvatlání i samostatné řečové projevy. Zrakem také dítě vnímá pohyby mluvidel a mimický projev osob z okolí. Největší vliv má tedy zrakové vnímání na osvojení správné artikulace a neverbální komunikace (Lechta, in Lechta a kol., 2011). Vrozená míra nadání pro řeč a jazyk spolu se stimulací přiměřeným množstvím verbálních podnětů jsou také značně významné vzhledem k vývoji řeči. V případě nedostatku stimulů dochází k opoždění vývoje a v případě jejich přemíry k přetěžování dítěte a zvýšené unavitelnosti a k snížení koncentrace pozornosti. Podněty mají mít kromě kvantitativní stránky také úroveň kvalitativní (Bytešníková, 2012).

Z hlediska vlivu sociálního prostředí v rámci rodiny jsou významné následující faktory: struktura rodiny, sourozenci a další členové rodiny, socioekonomické postavení a profese rodičů i úroveň vzdělání rodičů. Vývoj řeči dítěte je možná ovlivněn tím, zda žije v úplné či neúplné rodině, existují výzkumy o vlivu role obou rodičů, ale nejsou k dispozici pro neúplné rodiny. Vývoj dítěte je ovlivněn i tím, zda vyrůstá jako jedináček nebo se sourozenci i tím, jak často a mnoho komunikuje s prarodiči či jinými členy rodiny. Jazykový vývoj je také ovlivněn socioekonomickým statutem rodiny, kde se v komunikačním chování rodičů vůči dítěti odráží právě socioekonomický status. I vliv vzdělání rodičů, resp. matek je doložen. B. Bernstein provedl v 60. – 70. letech výzkum o vztahu mezi jazykem, vzděláním a sociální třídou, kde ukázal, že děti z nižší třídy si osvojují omezený kód, kdy používají jednodušší gramatické struktury a mají omezenější slovník a následně jsou méně úspěšné ve školním vzdělání. Kdežto děti ze střední třídy si kromě tohoto osvojují i rozvinutý kód, který je charakteristický užíváním složitějších gramatických struktur a bohatším slovníkem. Tyto děti pak obvykle prosívají lépe a snadněji se jim daří dosáhnout kýženého společenského postavení (Průcha, 2011). Vyštejn (1986) také zmiňuje důležitost kladného citového vztahu nejbližšího okolí k dítěti, který má být nejlepším katalyzátorem celkového vývoje dětské řeči. Optimální podmínky pro vývoj řeči u dítěte má poskytnout rovnováha mezi zdravým tělem a zdravou psychikou.

3 Komunikační kompetence dětí v předškolním věku

3.1 Rozvoj komunikačních kompetencí dětí v předškolním věku

U dítěte v předškolním věku je snaha o odstranění či eliminaci narušené komunikační schopnosti a snaha o rozvoj jeho komunikačních kompetencí zaměřena zejména na zvládání dovedností, které dítě potřebuje ovládat pro úspěšný počátek povinné školní docházky. Cílem je optimální rozvoj komunikačních dovedností v předškolním věku tak, aby bylo dítě schopno se srozumitelně a souvisle vyjádřit a umělo navázat kontakt s vrstevníky i dospělými (Bytešníková, 2012). Na řeč a komunikační schopnost jsou ve škole kladeny poměrně velké nároky. Přiměřeně rozvinutá řeč je důležitá hned z několika důvodů. Dítě by mělo mluvenému dobře rozumět, aby chápalo, co se po něm chce, a rozumělo výkladu a také se prostřednictvím řeči projevuje, sděluje, co si myslí, a řeč je tedy důležitá pro soužití a postavení v kolektivu (Bednářová, Šmardová, 2011). Dítě v předškolním věku užívá a chápe řeč v souladu se svou úrovní myšlení, dochází také k výraznému zdokonalení všech složek verbální komunikace. Chápe také rozdíly v komunikaci v závislosti na jeho komunikačním partnerovi, tedy zda mluví s dospělým nebo například dítětem mladším, než je samo. Dítě se učí komunikační dovednosti nápodobou svého okolí. Nápodoba se uplatňuje i při osvojování gramatických pravidel, jazykový cit však u dítěte ještě není zralý, proto se v závislosti na gramatické variabilitě mohou objevovat v řeči dysgramatismy (Přinosilová, in Opatřilová a kol., 2006). Úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu, společně zajistit dítěti dostatek mnohostranných a přiměřených podnětů k aktivnímu rozvoji a učení. Dále má usnadňovat další životní a vzdělávací cestu a maximálně podporovat individuální rozvojové možnosti dítěte. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou mimo jiné uvedeny tzv. **klíčové kompetence**, které představují obecnější způsobilosti, které mají být dosažitelné v předškolním vzdělávání. Jedná se o to, co by mělo dítě před vstupem do základní školy zvládnout. Jednou z nich je právě **komunikativní kompetence**, kdy by dítě mělo ovládat řeč, hovořit ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřovat své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, prožitky, pocity, domluvit se gesty i slovy, komunikovat bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými, průběžně rozšiřovat svou slovní zásobu a aktivně ji používat (RVP PV, 2004).

Komunikací se v RVP PV dále zabývá také vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika, a to zejména v podoblasti zvané Jazyk a řeč (Bytešníková, 2012). Mezi dílčí vzdělávací cíle této podoblasti patří například rozvoj řečových a jazykových produktivních i receptivních dovedností a schopností, rozvoj verbálních i neverbálních komunikačních dovedností a

kultivovaného projevu, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka. Očekávané výstupy, tedy to, co dítě na konci předškolního vzdělávání ovládá, jsou například správná výslovnost, ovládání dechu a intonace, samostatné vyjadřování myšlenek, pocitů, úsudku, vedení rozhovoru, chápání vtipu, porozumění slyšenému, sluchové rozlišování počátečních a koncových slabik a hlásek či tvoření jednoduchého rýmu (RVP PV, 2004).

Pedagogové v mateřských školách by se s dětmi měli zaměřit na rozvoj všech jazykových rovin. V případě **lexikálně – sémantické roviny** je třeba podpořit rozvoj slovní zásoby, učení nových slov a jejich používání v běžném projevu, zpřesňování obsahu jednotlivých slov, seznámení s různými druhy sdělovacích prostředků. Adekvátní slovní zásoba je jednou z podmínek nástupu do základní školy (Bytešníková, 2007). Slovní zásobu je třeba podporovat v každé činnosti, která se v mateřské škole realizuje. Významná je hra, při které se přirozeně aktivizují a rozvíjejí řečové schopnosti dítěte. Využívá se knih, novin, situačních obrázků, rozvíjí se využití metafor, tvorby protikladů nebo synonym (Bartoňová, Bytešníková, Vítková a kol., 2012).

Při rozvoji **foneticko–fonologické roviny** se zaměřujeme na zvyšování úrovně sluchového a zrakového vnímání, jemné motoriky, motoriky mluvních orgánů. Rozvíjíme fonemický sluch, cvičí se i dýchání při zpěvu. Mezi aktivity zařazujeme artikulační, rytmické i sluchové hry. Výslovnost lze cvičit pomocí říkanek, vyprávění pohádek i vlastních zážitků. Všímáme si i dýchání v klidu i při řeči. Zaměřujeme se na analýzu a syntézu slov, diferenciaci počátečních a koncových hlásek i slabik ve slovech (Bytešníková, 2007). Často se setkáváme se snahou o nápravu výslovnosti u dítěte, které ještě nemá dostatečnou slovní zásobu ani schopnost koordinace mluvních orgánů, která je ovšem chybná. Na úpravu formální stránky řeči se zaměřujeme až ve chvíli, kdy má dítě dostatečnou slovní zásobu, dobře tvoří rozvitě a gramaticky správné věty, udrží časovou a dějovou linii ve svém projevu (Salomonová, in Škodová, Jedlička a kol., 2003).

V případě rozvoje **morfologicko–syntaktické roviny** je třeba klást důraz na poskytování správného mluvního vzoru, protože dítě se učí především nápodobou. Zaměřujeme se také na to, aby dítě slova používalo v gramaticky správném tvaru a jeho projev obsahoval všechny slovní druhy a využívalo gramaticky správných a rozvitých souvětí. A konečně v **rovině pragmatické** jde o to, aby dítě před nástupem do základní školy bylo schopno zvládnout sociální uplatnění komunikace, rozvíjíme potřebu komunikovat a aby bylo schopné reagovat na pokyny dospělých a vést dialog. Mezi denní činnosti řadíme diskusi a rozhovor (Bytešníková, 2007).

3.2 Diagnostika komunikačních schopností

Diagnostika je termín, se kterým se setkáváme ve více oborech. Obecně se jedná o proces poznání jedince, všech jeho charakteristik a znaků, včetně souvislostí. Výsledkem této aktivity je diagnóza (Přinosilová, in Opatřilová a kol., 2006).

Diagnostika by měla být realizována komplexně a ve spolupráci s dalšími obory, kdy se tito odborníci z řad lékařů, psychologů, speciálních pedagogů i sociálních pracovníků společně podílejí na tomto procesu (Bartoňová, Bytešníková, Vítková a kol., 2012). Na rozdíl od lékařských oborů se obory speciální pedagogiky nezaměřují pouze na identifikaci příznaků chorob či postižení a jejich rozsahu a stupně, ale také na funkce neporušené, které později lze využít v následné terapii (Klenková, 2006). Při diagnostice se zaměřujeme na úroveň hrubé i jemné motoriky, grafomotoriky, kresby, sebeobsluhy i rozumových a komunikačních schopností (Bednářová, Šmardová, 2011, Bartoňová, Bytešníková, Vítková a kol., 2012).

Tři úrovně diagnostiky narušené komunikační schopnosti, jak je uvádí Lechta (2003), začínají **orientačním vyšetřením**, které probíhá v rámci screeningu. Zjišťujeme, zda jedinec má či nemá narušenou komunikační schopnost. V rámci **základního vyšetření** se zjišťuje konkrétně to, o jaký druh narušení se jedná. Následuje **speciální vyšetření**, které má co nejpresněji identifikovat typ, formu i stupeň patologie.

Diagnostika komunikační schopnosti dítěte vychází z požadavku na zvládnutí rozhovoru s okolím, dostatečnou slovní zásobu pasivní i aktivní, aktivitu a samostatnost při komunikaci. Je důležité navázat s dítětem vztah, ideálně diagnostiku provádět ve známém prostředí a co nejvíce eliminovat rušivé vlivy. Mezi metody, které se využívají, patří například rozhovor, popis obrázku, pozorování při hře či komunikaci s vrstevníky nebo dramatizace příběhů (Bartoňová, Bytešníková, Vítková a kol., 2012).

Během **orientačního zjišťování** komunikačních dovedností nás zajímá jak aktivní, tak i pasivní slovní zásoba. Aktivní slovní zásobu můžeme hodnotit pomocí popisu obrázku, rozhovoru či rozhovoru nad kresbou dítěte. Zajímá nás nejen velikost slovní zásoby, ale i využití různých slovních druhů (Přinosilová, in Opatřilová a kol., 2006). U pasivní slovní zásoby hodnotíme reakci dítěte na pokyn, reprodukci slyšeného, chápání otázek a instrukcí. Dále hodnotíme i plynulost řečového projevu, tempo řeči, rytmu a přestávky. Pozornost věnujeme i spojování slov s jejich významem. (Přinosilová, in Opatřilová a kol., 2006). Z neverbálních schopností sledujeme schopnost analýzy, například tříděním obrázků dle určených kritérií, syntézy, skládáním obrázků z dílů, i analyticko – syntetické činnosti,

schopnost rozlišování drobných rozdílů na podobných obrázcích, hledání „nesmyslů“ na obrázcích (Klenková, Kolbábková, 2003).

Bednářová a Šmardová (2011) také upozorňují na projevy nevyzrálosti řeči. Dítě nejeví příliš zájem o komunikaci, má problémy v porozumění řeči, je zřejmý rozdíl mezi jeho aktivní a pasivní slovní zásobou, která je navíc celkově malá. Dítě mluví v jednoduchých větách s častými dysgramatismy. Zájem nemá příliš ani o pohádky nebo říkanky a zapamatování i krátké básničky se může jevit jako problematické.

Z testů, které se používají k měření jednotlivých složek řeči a jazykových schopností, uvádí Vágnerová (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001) slovníkové zkoušky, ty bývají součástí různých verbálních testů inteligence. Příkladem může být S-B test nebo Wechslerův test. Hodnotí se pasivní slovní zásoba, tedy porozumění různým pojmům. Odráží se zde sociokulturní úroveň rodiny i výchovné působení, ale také jazyková inteligence. Není příliš mnoho metod, které by bylo možné použít ke komplexnímu hodnocení vývoje řeči a jazykových dovedností. Heidelberský test řečového vývoje (HSET) je vývojový test jazykových schopností, který je určený pro děti od 4 do 9 let. Umožňuje hlubší a podrobnější analýzu řečově–lingvistické a řečově–pragmatické složky dovedností dětí.

V případě, že orientační vyšetření ukáže na to, že je u jedince přítomno narušení komunikační schopnosti, je úkolem **základního vyšetření** zhodnotit, o jaké narušení se jedná. Lechta (in Lechta a kol., 2003) toto vyšetření dělí do osmi návazných kroků: navázání kontaktu, sestavení anamnézy, vyšetření sluchu, vyšetření porozumění řeči, vyšetření řečové produkce, vyšetření motoriky, laterality a průzkum sociálního prostředí. Zároveň také dodává, že není vždy nezbytné, aby jedinec prošel všemi jednotlivými kroky vyšetření, ale logoped vždy posoudí, které kroky jsou nutné k stanovení komplexní diagnózy. Klenková (2006) dodává, že při diagnostickém procesu se využívá zásady objektivnosti, komplexnosti a týmového přístupu, kvantifikace a dlouhodobého pozorování. Na základě tohoto se pak vypracovává individualizovaný terapeutický plán.

Po **navázání kontaktu** s vyšetřovaným, případně jeho doprovodem přichází na řadu podrobná **anamnéza**, která tvoří základ pro diagnostiku. V **osobní anamnéze** se snažíme získat co nejpodrobnější informace o vývoji dítěte před porodem, tedy průběh těhotenství, zda matka užívala nějaké léky, jaký byl průběh porodu, porodní hmotnost dítěte, APGAR skóre a další informace. Důležitý je i celkový psychomotorický vývoj dítěte (Novák, 1999). Zajímáme se o co nejpresnější popis vývoje řeči, řečový vzor, zlozvyky, které mohou s řečí souviset, výchovný styl rodiny, dosavadní terapie nebo sociabilitu dítěte a jeho schopnost komunikace s okolím. V případě **rodinné anamnézy** se zajímáme o výskyt narušené

komunikační schopnosti, vrozených postižení, poruch sluchu i hlasu, orgánových odchylek nebo jazykových zvláštností v rodině (Lechta, in Lechta a kol., 2003).

V rámci každého vyšetření řeči by měla být provedeno i **vyšetření sluchu**. Klasická sluchová zkouška, která se provádí tak, že vyšetřující předřikává a vyšetřovaný opakuje slova, slouží k orientačnímu posouzení stavu sluchu i rozumění. Dle Lejsky (2003) se hodnotí vzdálenost, ze které vyšetřovaný slova opakoval, rozdíl v opakování vysokofrekvenčních a hlubokofrekvenčních slov a rozdíl mezi šeptanou a hlasitou řečí. Vyšetření fonemické diferenciací, čili schopnosti sluchem rozlišovat distinktivní rysy fonémů, je také důležité. K vyšetření se u dětí používá obrázkového testu, kdy se názvy zobrazených předmětů liší jedním protikladným rysem. Nejčastěji se zaměřujeme na sykavky, jejichž chybná výslovnost je podle Lechty (in Lechta a kol., 2003) nejčastější. U nás se využívá standardizovaného testu Vyšetření fonemického sluchu u předškolních dětí od autorů Škodové, Michka a Moravcové z roku 1995.

K vyšetření **porozumění řeči** se využívá předmětů denní potřeby, obrázků, ale i pokynů a instrukcí. Úkolem dítěte je předmět či obrázek identifikovat a následně je možné požádat o manipulaci s těmito obrázky nebo předměty, čímž vyšetříme nejen porozumění jednotlivým slovům, ale i větám. Ve vyšetření **řečové produkce** je třeba se zaměřit na všechny jazykové roviny v celé jejich šíři (Lechta, in Lechta a kol., 2003).

Vyšetření **motoriky** se zaměřuje na hrubou motoriku, jemnou motoriku i motoriku mluvních orgánů. Využít je možné Oseretzkého škálu, která je určena k posouzení adekvátnosti motorického vývoje u dětí od 4,5 až 14,5 roku (Svoboda, Krejčíková, Vágnerová, 2001). Jemnou motoriku lze posuzovat podle toho, jak dítě zvládá hru s kostkami, stavebnicemi, puzzle, půlené obrázky nebo například navlékání korálků. Všíme si, jak má dítě obratné prsty, jak postupuje, uchopuje jednotlivé části, a jak jsou pohyby koordinované (Klenková, Kolbábková, 2003). V případě vyšetření motoriky mluvních orgánů můžeme využít nápodobu a práci se zrcadlem nebo slovní instrukci, kdy popíšeme, jaký pohyb má dítě splnit. Wirth (1990, in Lechta a kol., 2003) uvádí, že dítě v předškolním věku by mělo zvládat pomalé pohyby jazykem všemi směry, rychlé pohyby zprava doleva a zepředu dozadu, vypláznutí jazyka nahoru a dolů, olíznutí úst, zubů, vnitřních stran tváří i mlasknutí jazykem i vtáhnutí tváří.

Vyšetření **laterality** má své opodstatnění zejména před zahájením školní docházky kvůli nácviku psaní. Existuje celá řada zkoušek laterality, ale v našem prostředí se nejčastěji využívá Zkouška laterality od autorů Matějčka a Žlaba z roku 1972. Test hodnotí laterality horních i dolních končetin, očí a uší. Mezi úkoly patří například poslouchání tikotu hodinek,

hod míčem, navlékání nitě, skok na jedné noze nebo dívání se kukátkem (Svoboda, Krejčíková, Vágnerová, 2001).

K poslední části základního vyšetření, kterou je **průzkum sociálního prostředí**, se přistupuje v případě, kdy máme podezření, že sociální prostředí mělo vliv na vznik narušené komunikační schopnosti, pokud dostatečně nespolupracuje nebo považujeme za přínosné poznat způsob komunikace lidí v nejbližším okolí dítěte. V tomto případě je velmi důležitý taktní, nevtrlivý způsob, který nám má zajistit co nejreálnější vhled do situace. Nutností je diskretnost a to ať už se jedná o rodinné prostředí nebo školu, kterou dítě navštěvuje (Lechta, in Lechta a kol., 2003).

3.3 Narušená komunikační schopnost u dětí předškolního věku

Podle Bytešníkové (2012) se mohou v předškolním věku objevit různé formy narušení komunikační schopnosti. Může se jednat o narušený vývoj řeči, poruchy artikulace, poruchy plynulosti a tempa řeči, poruchy zvuku řeči, mutismus i poruchy hlasu.

Narušený vývoj řeči je široká kategorie s množstvím příčin a řadou symptomů. Jedná se o strukturní a systémové narušení jedné nebo více oblastí vývoje řeči vzhledem k chronologickému věku dítěte. Deficity se pak mohou projevovat ve všech jazykových rovinách. Pokud je narušený vývoj řeči hlavním příznakem poruch u dítěte hovoříme o něm jako o vývojové dysfázii nebo **specificky narušeném vývoji řeči**. Narušený vývoj řeči systémově ovlivňuje psychický vývoj dítěte a narušuje formování osobnosti v sociálním kontextu i zájmy dítěte (Mikulajová, in Lechta a kol., 2003). Specificky narušený vývoj řeči má více definic podle řady autorů. Škodová, Jedlička (2003, s. 106) například uvádí, že se jedná o „*specificky narušený vývoj řeči, který se projevuje ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené*“. Mikulajová, Rafajdusová (1993) pod tímto termínem vidí narušenou komunikační schopnost, která vznikla poškozením raně se vyvíjející centrální nervové soustavy a jež se může projevovat neschopností nebo sníženou schopností verbálně komunikovat, i když jsou podmínky pro vytvoření této schopnosti dobré (není přítomen neurologický ani psychiatrický nález, narušení inteligence, porucha sluchu ani zraku, nestimulující prostředí). Narušení má systémový charakter a zasahuje receptivní i expresivní složku řeči v různých jazykových rovinách.

Vývojová dysfázie se projevuje širokým spektrem symptomů v řečové oblasti i neřečových oblastech a také nerovnoměrným vývojem osobnosti. Typicky je narušena

verbální oblast a to tak, že neodpovídá intelektu, ani neverbálním schopnostem (Klenková, 2006). V hloubkové struktuře řeči je narušena sémantika, syntax i gramatika. Dochází k chybám ve slovosledu, nesprávnému ohýbání slov, omezení slovní zásoby, vynechávání slov i redukované skladbě vět. V povrchové struktuře řeči se objevuje fonologické narušení na úrovni rozlišování distinktivních rysů hlásek. Řeč bývá patlavá až nesrozumitelná. Může docházet také k redukcím či záměnám hlásek nebo slabik ve slovech (Škodová, Jedlička, in Škodová, Jedlička a kol., 2003). Kromě symptomů v řeči se narušení objevuje i v dalších oblastech, například ve sluchovém vnímání, zrakovém vnímání, narušení paměťových funkcí, motorice, ale i obtížemi v sociální oblasti (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012).

Dalším narušením komunikační schopnosti, se kterým se můžeme setkat v předškolním věku, je **opožděný vývoj řeči**. Lejska (2003) uvádí, že se jedná o absenci jedné, více nebo všech složek v oblasti vývoje řeči vzhledem k chronologickému věku jedince. Dítě pojmenovává a užívá situační stereotypy později, než je tomu běžné. V případě, že však samo projevuje snahu o komunikaci a jedná se o prosté opoždění řeči, je pravděpodobné, že se řeč tohoto dítěte vyrovná normě. Důležitá je stimulace a vytvoření vhodných podmínek. Opožděný vývoj řeči však může negativně narušit rozvoj psychických a rozumových schopností dítěte, kromě toho má také vliv na formování osobnosti jedince, zejména pak na oblast sociálních vztahů (Bytešníková, 2012). Škodová (in Škodová, Jedlička a kol., 2003) uvádí jako hlavní příznak u prostého opožděného vývoje řeči, jehož nejčastější příčinou je vliv dědičnosti, opožděné vyzrávání centrální nervové soustavy nebo negativní výchovné vlivy, opoždění v oblasti řečového projevu. Toto může působit určitou dysharmonii ve vývoji osobnosti. Opoždění se může projevovat v jedné či více jazykových rovinách a příznaky se mění podle vývojového stupně, kde se dítě zrovna nachází. Nejdříve bývá více narušena obsahová stránka řeči, po jejím zlepšení jsou pak symptomy výraznější ve formální stránce řeči.

Jako nejrozšířenější odchylku ve vývoji řeči u předškolních dětí uvádí Neubauer (2001) **dyslálii**. Pojem chápe jako motoricky a především zvukově nápadnou odchylku od kodifikované a uznávané normy jedné či více hlásek. Lechta (in Lechta a kol., 1987) pak uvádí, že dyslalie tvoří možná až dvě třetiny všech narušení komunikační schopnosti a objevuje se u chlapců více v poměru k dívkám 3:2. Symptomatologie je složitá na podkladě různorodého pozadí tohoto narušení. Autor však uvádí nejjednodušší možný symptomatologický přístup, a to dělení na paralálie, mogilálie a dyslalie v užším smyslu. V případě vynechání hlásky v řeči mluvíme o paralálii, u nahrazení hlásky jinou o mogilálii a u chybného tvoření hlásky o dyslálii v užším slova smyslu. Podle rozsahu obtíží uvádí

Klenková (2006) dělení tohoto narušení na 3 typy: dyslalia levis (simples), dyslalia gravis (multiplex) a dyslalia universalis. V případě dyslalie levis se jedná o narušení jedné nebo několika hlásek, u dyslalie gravis o větší množství hlásek se zachovalou určitou mírou srozumitelnosti, narušení většiny hlásek, kdy je řeč až nesrozumitelná, se pak označuje jako dyslalia universalis.

Bytešníková (2007) uvádí, že **koktavost** je narušením dysfluency mluvního projevu a má mimořádně různorodý klinický obraz. Její prevalence je v předškolním věku poměrně vysoká. Další vývoj komunikačních kompetencí a celé osobnosti člověka pak závisí na tom, zda se podaří či nepodaří projevy eliminovat. Podle Lechty (in Lechta a kol., 2003) se jedná o jednu z nejnápadnějších a nejtěžších narušení komunikační schopnosti. Koktavost vidí jako syndrom komplexního narušení koordinace orgánů, které se podílejí na mluvení, projevuje se charakteristickými nedobrovolnými specifickými pauzami narušujícími plynulost mluvení. Koktavost se projevuje ve všech jazykových rovinách a kromě projevů v řeči má i vliv na koncipování myšlenek balbutika, objevují se parafráze, narušené koverbální chování a často je těžké pochopit význam a obsah výpovědi.

Existuje celá řada symptomů, které se u balbutiků mohou objevovat v různé kombinaci i míře. Klenková (2006) mezi symptomy v řeči řadí například narušení respirace, fonace, kdy dochází ke spazmům na hlasivkových vazech, dysprozódii či embolofrázi. Narušení artikulace je způsobeno křečemi obvykle na začátku slov a vět. Rozlišujeme formu klonickou, tedy trhané opakování hlásek a slabik, tonickou, tlačení, napínání, a kombinovanou formu balbuties. Z neřečových symptomů se setkáváme se souhyby nebo součiny, přešlapováním, kýváním nebo manipulací s oblečením, celkově s příznaky narušeného koverbálního chování. Dále se také můžeme setkat s logofobií, tedy stavem, kdy je negativní postoj balbutika ke komunikaci tak silný, že odmítá spontánně hovořit (Škodová, Jedlička, in Škodová, Jedlička a kol., 2003). Důležité je také rozlišit mezi jednotlivými typy koktavosti. Lechta (in Lechta a kol., 2003) dělí koktavost na vývojovou dysfluenci, kde se objevují pouze iterace bez nadměrné námahy a psychické tenze, incipientní koktavost, která vzniká paralelně s narůstající námahou, a s postupnou fixací symptomů a uvědoměním si obtíží může přerůst do třetího typu, tedy chronické koktavosti, kde sleduje dysfluenci, nadměrnou námahu i psychickou tenzi.

Dalším z narušení tempa řeči je **brebtavost** neboli tumultus sermonis. Při brebtavosti, kterou si daná osoba neuvědomuje, se objevuje zrychlené a nepravidelné tempo mluvy, narušena je pozornost, percepce i formování výpovědi. Tarkowski (in Lechta a kol., 2003) uvádí, že se jedná o syndrom centrálního narušení řeči s oslabením v oblasti psychické,

lingvistické i fyziologické. Daná porucha se projevuje ve všech komunikačních cestách, tedy psaní, čtení, rytmu, hudebnosti i chování.

Klenková (2006) dělí symptomy do tří úrovní, kdy první se týká obsahu výpovědi, dochází k dezorganizaci myšlenek, bezobsažné řeči, neuvědomění si problému či slabému chápání výpovědi. Druhá úroveň se pak týká formy výpovědi, nesprávných vět s chudou skladbou, a třetí se týká substance výpovědi, tedy rychlého tempa řeči s opakováním hlásek, slabik i slov, embolofrází, revizí či prodlužování hlásek.

Poruchou, která je v dětském věku také velmi častá a nápadná, je **rinolalie** (huhňavost). Jedná se o patologicky změněnou nosovost, na jejímž základě je deformován zvuk artikulovaných hlásek. V případě snížené nosovosti se jedná o zavřenou huhňavost, zvýšené nosovosti o otevřenou huhňavost, v případě kombinace zavřené a otevřené v různém poměru o huhňavost smíšenou (Bytešníková, 2012). V dětském věku se nejčastěji setkáváme se zavřenou huhňavostí na základě zbytnělé adenoidní vegetace (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012). Nosovky, kterými jsou v češtině *m*, *n* a *ň*, znějí v důsledku toho, že zvukové vlny procházejí místo nosní dutinou ústy, jako *b*, *d* a *d'* (Kerekrétiová, in Lechta a kol., 2003). V případě zavřené nosovosti na základě zbytnělé nosohltanové mandle se setkáváme se symptomy, jako jsou opakované rýmy z infekce, které mohou vyvolat i záněty ve středouší, otevřený skus, interdentalní sigmatizmus, změněný výraz tváře. Celkově dochází k ovlivnění zdravého vývoje dítěte, dítě dýchá ústy a nedostatečně, je unavitelné, podrážděné, může docházet až k poruchám příjmu potravy, ztěžuje se žvýkání a polykání. V tomto případě je nutná spolupráce s odborníky lékařských oborů, otorhinolaryngologem a foniatrem, případně je nutná adenotomie a následný nácvik správného vzorce nosního dýchání logopedem (Klenková, 2006).

Mutismus je chápán jako nepřítomnost nebo ztrátu řeči, která není podmíněna organickým poškozením centrální nervové soustavy (Pečeňák, in Lechta a kol., 2003). Jedná se o psychogenně podmíněnou poruchu a má dvě základní podoby, a to selektivní a totální. V případě totálního mutismu se jedná o celkovou psychickou zábranu hlasité řeči při zachování řečových i sluchových schopností. Jde o neschopnost komunikace, jedinec nemluví v rodině ani mimo rodinné prostředí. U předškolních dětí se setkáváme nejčastěji se selektivním mutismem, který je charakteristický jasnou, emocionálně podmíněnou výběrovostí mluvení. V některých situacích dítě své schopnosti prokáže, v jiných se tomu vyhýbá. Jedná se tedy o psychickou zábranu vůči určitému sociálnímu okruhu či prostředí (Bytešníková, 2012). U mutistického dítěte je nutný týmový přístup se zapojením odborníků z oblasti foniatry, psychiatrie i neurologie a důsledná diferenciální diagnostika. Terapie pak

bývá zdlouhavá a náročná na trpělivost a očekává aktivní přístup všech složek týmu, včetně rodiny a školy, kterou dítě navštěvuje (Klenková, 2006).

4 Náhradní výchovná péče

4.1 Vymezení a formy náhradní výchovné péče

Náhradní výchovná péče je podle Matouška (2003) každá forma náhrady rodiny u dítěte, které nemá vlastní funkční rodinné zázemí. Může se jednat o kojenecké ústavy, dětské domovy, výchovné ústavy, diagnostické ústavy, ústavy sociální péče, pečovatelské rodiny, včetně SOS dětských vesniček, osvojitelské rodiny i svěřením dítěte do péče jiné fyzické osoby než rodičům a poručníctví. V zásadě má náhradní výchovná péče dvě formy, a to rodinnou a ústavní. Dále se setkáváme s termínem **náhradní rodinná výchova**, který Blubleová, Kovařík (in Matějček a kol., 1999, s. 31) definují jako „*formu péče o dítě, kdy je dítě vychováno náhradními rodiči v prostředí, které se nejvíce podobá životu v přirozené rodině. Tou je u nás zejména adopce (osvojení) a pěstounská péče*“.

Formy náhradní výchovné péče jsou upraveny zákonem č. 94/1963 Sb., o rodině, ve znění pozdějších předpisů. Ten připouští následující formy:

- svěřením dítěte do péče jiné fyzické osoby než rodiče;
- pěstounská péče;
- poručenství, pokud poručník o dítě osobně pečuje;
- osvojení;
- ústavní výchovu;
- umístění a pobyt dítěte v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc.

Z hlediska legislativní úpravy se náhradní výchovnou péčí zabývají zejména následující předpisy:

- zákon č. 94/1963 Sb., o rodině ve znění dalších předpisů
- zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů;
- zákon č. 99/1963 Sb., občanský soudní řád;
- Haagská úmluva o ochraně dětí a mezinárodním osvojení z roku 1993;
- Úmluva o právech dítěte č. 104/1991 Sb.;
- zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod, ve znění pozdějších předpisů
- zákon č. 218/2003 Sb., o soudnictví ve věcech mládeže;

- zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

V případě **svěření dítěte do péče jiné fyzické osoby než rodiče** musí o tomto rozhodnout soud a § 45 zákona č. 94/1963 Sb., o rodině ve znění pozdějších předpisů, říká, že se tak děje, vyžaduje-li to zájem dítěte, a nabízí-li daná fyzická osoba záruku jeho řádné výchovy a se svěřením souhlasí. Zejména se jedná o svěření do péče osoby dítěti příbuzné. Soud také vymezuje rozsah práv a povinností k dítěti. Zejména se jedná o právo a povinnost zajistit péči o osobu dítěte a zastupovat dítě v běžných záležitostech, také přijímat pro dítě výživné od rodičů, hospodařit s ním, protože i v tomto případě vyživovací povinnost rodičů vůči dítěti trvá. Pokud soud nerozhodne jinak je zachována i rodičovská zodpovědnost k dítěti a rodiče jsou nadále zákonnými zástupci dítěte (Formy náhradní rodinné péče, MPSV, 2013).

Pěstounská péče je formou náhradní rodinné péče, kterou podle zákona o rodině garantuje a financuje stát. Rozhoduje o ní soud, opět pokud to zájem dítěte vyžaduje, a osoba pěstouna poskytuje záruky řádné výchovy dítěte. O vhodnosti osoby jako pěstouna rozhoduje orgán sociálně-právní ochrany dětí (Matoušek, 2003). Pěstounská péče zajišťuje hmotné zabezpečení dítěte i přiměřenou odměnu pěstounům. Podle Gabriela a Nováka (2008) se jedná o dávky státní sociální podpory, tzv. dávky pěstounské péče. Svěřit do péče lze dítě fyzické osobě či společně manželům. Pěstoun má právo zastupovat dítě v běžných věcech, k výkonu mimořádných záležitostí je třeba souhlasu zákonného zástupce. Ačkoli nevzniká mezi pěstounem a svěřeným dítětem právně příbuzenský vztah, neformálně se nezřídka vytváří a udržuje. Pěstounská péče zaniká dosažením zletilosti dítěte, případně může být zrušena rozhodnutím soudu z velmi závažných důvodů (Bubleová, in Matějček a kol., 2002). Existuje individuální a skupinová pěstounská péče. Individuální probíhá v běžném rodinném prostředí, pěstouni jsou nejčastěji manželé, kteří většinou již mají své děti nebo je již vychovali (Matějček, 1992). Skupinová pěstounská péče je realizována ve velkých pěstounských rodinách vedených manželským párem nebo v SOS vesničkách, kde je péčí pověřena matka-pěstounka. Matka-pěstounka bydlí ve vlastním domě ve vesničce, kde je takových domků asi 10 až 12. Rodinu pak tvoří matka a 6 a více dětí svěřených do její péče (Bubleová, in Matějček a kol., 2002). Existuje i varianta příbuzenské pěstounské péče, kdy je realizována nejčastěji prarodiči, případně tetami a strýci, výjimečně může jít o starší sourozence dítěte nebo jiné příbuzné (Gabriel, Novák, 2008). Novela zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, platná od roku 2006, uvádí také novou formu pěstounské péče, a tou je pěstounská péče na dobu přechodnou. Jedná se o případy, kdy nemohou biologičtí rodiče dítě

ze závažných důvodů vychovávat, doba, kdy se pro dítě připravuje dlouhodobější řešení ve formě adopce nebo klasické pěstounské péče (Gabriel, Novák, 2008).

§78 zákona o rodině ustanovuje soud nezletilému dítěti **poručníka** v případě, že oba rodiče zemřeli, byli zbaveni rodičovské odpovědnosti, byl pozastaven výkon jejich rodičovské odpovědnosti nebo nemají způsobilost k právním úkonům v plném rozsahu (Bubleová, in Matějček a kol., 2002). Matoušek (2003) uvádí, že v těchto případech soud ustanovuje poručníka, který nezletilého vychovává, zastupuje a spravuje jeho majetek. Pokud je to možné, je poručníkem ustanoven příbuzný, pokud ne, jedná se o jinou fyzickou osobu nebo i manželský pár, případně i orgán sociálně-právní ochrany dětí. Na rozdíl od pěstounské péče, kdy v mimořádných situacích žádají pěstouni o souhlas zákonné zástupce dítěte, v tomto případě žádá poručník soud. Poručník se stává novým zákonným zástupcem dítěte, ale není mezi nimi ze zákona takový poměr, jaký je mezi rodiči a jejich dětmi. Poručník také soudu dává zprávy o osobě poručenice, jeho vývoji a prospívání (Gabriel, Novák, 2008).

V případě **osvojení** neboli adopce vzniká na mezi osvojitelem a osvojencem, podle zákona č. 94/1963 Sb., o rodině, ve znění pozdějších předpisů a zákona 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, stejný poměr jako mezi rodičem a dítětem. Osvojitel má pak k osvojenému rodičovskou odpovědnost (Matoušek, 2003). Adopce stojí mezi druhy náhradní rodinné výchovy nejbližší přirozené vlastní rodině. Jednotlivec nebo manželé přijímají za své dítě jiných rodičů (Matějček, 1992). Práva a povinnosti původní rodiny vůči osvojenému dítěti tímto zanikají a přechází v plném rozsahu na osvojitele (Bubleová, in Matějček a kol., 2002). Matějček (1994, s. 22) pak také uvádí, že „*rozdíl mezi „vlastní“ a „nevlastní“ je tu tedy zcela zrušen*“ a dítě dostává jméno svých nových rodičů. Mezi osvojencem a osvojitelem musí být přiměřený věkový rozdíl a lze si osvojit pouze nezletilé dítě (Formy náhradní rodinné péče, MPSV, 2013). Zákon o rodině v platném znění rozlišuje dvě základní formy osvojení. Osvojení prosté, někdy prvního stupně, ale i zrušitelné, lze z důležitých důvodů na návrh osvojitele nebo osvojence zrušit. V případě nezrušitelného osvojení, někdy osvojení druhého stupně, již tento akt zrušit nelze. Vzhledem k závažnosti tohoto kroku lze takto osvojit jen dítě starší jednoho roku (Gabriel, Novák, 2008). Osvojit lze pouze tzv. právně volné dítě. Existuje více variant, jak tato situace nastane. Matoušek (2003) uvádí, že souhlas rodičů dítěte s osvojením není třeba v tom případě, že 6 měsíců neprojevovali zájem o dítě, tedy jej nenavštěvovali, neplnili vyživovací povinnost, nesnažili se upravit podmínky života tak, aby se jej mohli opět ujmout. Tento případ Gabriel, Novák (2008) označují za kvalifikovaný nezájem, také existuje varianta žádného zájmu, tedy to, kdy se rodiče o dítě nezajímají okamžitě od narození. Jinou variantou je také podepsání souhlasu

s právním aktem osvojení zákonnými zástupci dítěte. Tento písemný souhlas lze udělit nejdříve 6 týdnů od narození dítěte a provádí se před soudem nebo orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Nejčastěji se jedná o souhlas s osvojením k neurčitým žadatelům, ale lze podepsat i souhlas s osvojením konkrétními osobami.

4.2 Ústavní výchova

Ústavní výchova je výchovné opatření nařízené soudem v občansko-právním řízení podle zákona o rodině a nemá trestní charakter. Nařizuje se ve věku 3 až 18, případně 19 let, a to v případech, kdy dítě nemá rodiče či jiné zákonné zástupce, dále v případech, kdy jiná výchovná opatření nevedla k nápravě, rodiče o dítě náležitě nepečují, nebo ze závažných důvodů tuto péči nemohou zajistit a jiná alternativa není dostupná nebo se nejeví jako vhodná (Šotolová, 2003). Opatření je navrženo orgánem sociálně-právní ochrany dětí, i ukončení tohoto opatření opět navrhuje stejný orgán. Ke zrušení nařízení má dojít v případě, že pominuly důvody, které k němu vedly, nebo je možné zajistit náhradní rodinnou péči (Matoušek, 2003). Ústavní výchova není časově ohraničena, trvá, dokud to vyžaduje její účel, nejdéle však do dovršení zletilosti, případně může být soudem o rok prodloužena (Švancar, Buriánová, 1988). Dvořák (2007) uvádí, že ústavní výchova může být vykonávána v zařízeních spadajících pod tři různá ministerstva- a to pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstvo zdravotnictví ČR a Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR.

U dětí do tří let věku se ústavní výchova vykonává ve **zdravotnických zařízeních**, do jednoho roku věku jsou děti umístěny v **kojeneckých ústavech** a do tří let věku pak v **dětských domovech** v gesci Ministerstva zdravotnictví ČR (Dvořák, 2007).

Mezi školská zařízení, ve kterých se vykonává náhradní výchova, patří diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav (Šotolová, 2003).

Pod Ministerstvo práce a sociálních věcí pak spadají zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc a domovy pro osoby se zdravotním postižením (Dvořák, 2007).

Školská výchovná zařízení pro děti a mládež jsou soustavou zajišťující v ČR výchovu ohrožených dětí a rizikové mládeže. Jejich fungování vychází ze zákona č. 109/2002 Sb., ve znění pozdějších předpisů (Matoušek, 2003). V zařízeních je dětem poskytováno plné přímé zaopatření, tedy stravování, ubytování, ošacení, učební potřeby a pomůcky, úhrada nákladů na vzdělávání, zdravotní péči, léčiva, kapesné, osobní dary, věcná pomoc při odchodu zletilých ze zařízení. V případě zletilé osoby, která se soustavně připravuje na budoucí povolání, je možné tuto péči poskytovat až do 26 let. Základní organizační jednotkou je ve

výchovném a diagnostickém ústavu výchovná skupina, v dětském domově nebo dětském domově se školou se jedná o skupinu rodinnou (Dvořák, 2007).

Diagnostický ústav je internátní výchovné zařízení, kam je možné jedince umístit na základě předběžného opatření, nařízené ústavní výchovy, případně uložené ochranné výchovy. Existují dětské diagnostické ústavy a diagnostické ústavy pro mládež (Šotolová, 2003). Matoušek (2003) uvádí, že diagnostický ústav provádí komplexní diagnostiku, na jejímž základě je pak navržena další vhodná péče, nejčastěji umístění do dětského domova nebo výchovného ústavu. Do diagnostického ústavu je možné dítě umístit i na žádost rodičů, jedná se pak o tzv. dobrovolný pobyt. Diagnostické ústavy plní podle Šotolové (2003) funkci vzdělávací, diagnostickou, terapeutickou, výchovnou a sociální, organizační, ve smyslu umisťování dětí do dalších zařízení, a koordinační, tedy sjednocení postupů ostatních zařízení. Diagnostické ústavy fungují na základě výchovných skupin tvořených minimálně třemi a maximálně 8 klienty (Dvořák, 2007).

Dětský domov je zařízením pro děti, které nemají možnost vyrůstat v rodině a to z důvodu, že rodiče nemají, nebo jejich rodiče nejsou ochotni nebo schopni se o ně starat (Matoušek, 2003). Do dětského domova bývají zpravidla umisťovány děti od 3 do 18 let, případně nezletilé matky s jejich dětmi. Úkolem je zajistit péči dětem, které nemají závažné poruchy chování a vzdělávají se ve školách mimo dětský domov (Dvořák, 2007). Matějček (1992) uvádí, že dětské domovy jsou nejvzdálenější běžnému rodinnému prostředí, ale dnes jsou již dětské domovy na bázi rodinného typu, jsou tvořeny rodinnými skupinami, které se skládají z 6 až 8 dětí a střídají se u nich 2 až 3 vychovatelé (Šotolová, 2003). Skupiny bývají heterogenní po stránce věku i pohlaví dětí, sourozenci bývají umístěni v jedné skupině (Dvořák, 2007). Posláním dětských domovů je podle Švancary a Buriánové (1988) vytvořit v kolektivním zařízení prostředí, které by přispívalo co nejúčinněji k harmonickému vývoji osobnosti jedince, poskytovalo dostatek intimity, jistoty i pocitu pevného zázemí, stejně jako dostatek podnětů, možnost k rozvíjení a uspokojení citových potřeb.

V případě **dětského domova se školou** se jedná o zařízení, kam jsou umisťovány děti nejčastěji ve věku od 6 let zpravidla do ukončení školní docházky, které mají nařízenou ústavní výchovu a mají závažné poruchy chování, vyžadují výchovně-léčebnou péči, a to z důvodu přechodné či trvalé duševní poruchy, mají uloženu ochrannou výchovu nebo jsou nezletilými matkami s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženu ochranou výchovou a jejich děti (Dvořák, 2007). Základní organizační jednotkou jsou rodinné skupiny, které jsou tvořené 5 až 8 dětmi. Těchto skupin bývá zřízeno nejméně 2 a nejvíce 6 (Šotolová, 2003).

Výchovný ústav je zařízení, do kterého se umisťují lidé starší 15 let, kteří mají uloženu ochranou výchovu nebo nařízenou ústavní výchovu a mají závažné poruchy chování. Účelem výchovného ústavu je především vzdělávat a vychovávat (Dvořák, 2007). Do výchovného ústavu může být výjimečně umístěno i dítě starší 12 let, které má uloženu ochranou výchovu a jehož poruchy chování jsou tak závažné, že není možné umístit ho do dětského domova se školou. Do výchovného ústavu může být jedinec umístěn na základě rozhodnutí územně příslušného diagnostického ústavu. Opět jsou zřizovány 2 až 6 výchovných skupin po 5 až 8 klientech (Šotolová, 2003).

Náhradní výchova v rámci Ministerstva práce a sociálních věcí ČR je zastřešena zejména činností orgánu sociálně-právní ochrany dětí, který je od roku 2003 součástí obecních úřadů s rozšířenou působností. Zákon 359/1999 Sb., ve znění pozdějších předpisů, vymezuje sociálně-právní ochranu dětí zejména jako

- ochranu práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu;
- ochranu oprávněných zájmů dítěte, včetně ochrany jeho jmění;
- působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny.

Pod Ministerstvem práce a sociálních věcí ČR fungují **domovy pro osoby se zdravotním postižením**, ve kterých lze také na základě zákona o rodině vykonávat nařízenou ústavní výchovu. Platí tam přiměřená ustanovení jako u dětí umístěných ve školských zařízeních na základě zákona o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních (Dvořák, 2007).

MPSV ČR také spravuje **zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc**, která zřizují obce a kraje. Tento institut je zaveden na základě zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů. Jedná se o zvláštní druh zařízení, které poskytuje pomoc a ochranu ohroženým dětem. Záměrem bylo zavedení alternativy k ústavním zařízením (Truhlářová, Levická, Machová, 2001). **Klokánek** je projekt Fondu ohrožených dětí, který má pověření MPSV ČR jako zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Dítě je možné přijmout na základě žádosti rodičů, soudního rozhodnutí, žádosti orgánu sociálně-právní ochrany dětí, i na základě žádosti samotného dítěte nebo osoby, která jej nalezne opuštěné či v krizové situaci. U většiny dětí je stejná anamnéza jako u dětí, kterým je nařízena ústavní výchova, tedy zanedbávání, domácí násilí, neschopnost zajistit řádnou péči, týrání, zneužívání, bytové důvody, a někdy i hospitalizace osamělého rodiče či svěření dítěte za účelem zajištění náhradní rodinné péče. Výhodou je nepřetržitý provoz, takže lze dítě přijmout kdykoli je to nutné. Kolem šedesáti procent dětí se vrací k rodičům, asi třicet procent

přechází do trvalé náhradní rodinné péče. Zbývajících deset procent zahrnuje ukončení pobytu v Klokánku zletilostí či umístěním do jiného zařízení (Fond ohrožených dětí, © 2012-2016). Dvořák (2007) uvádí, že cílem projektu je změnit údajně nevyhovující systém ústavní výchovy a nahradit jej v co největší míře přechodnou rodinnou péčí na dobu, než se dítě může po vyřešení nebo zlepšení situace vrátit domů, nebo než je pro něj nalezena trvalá náhradní rodina.

4.3 Rodina jako faktor ovlivňující vývoj dítěte

Rodina je v užším, tradičnějším smyslu skupina lidí spojená pokrevně jako příbuzní, ale také je možný vznik rodiny na základě práva, tedy sňatkem nebo adopcí. Jejimi hlavními funkcemi jsou výchova dětí a emocionální podpora (Matoušek, 2003). Rodina je jednou z výchovných institucí, které formují osobnost dítěte. Má jedinečné a výsadní postavení v uspokojování jeho základních psychických potřeb. Mimo jiné je tomu tak i proto, že díky soužití s dítětem jsou uspokojovány i psychické potřeby rodičů a ostatních rodinných vychovatelů (Matějček, 1992). Socializace je proces utváření osobnosti člověka a spočívá v osvojení kultury a začlenění jedince do systému společenských vztahů postupným vytvářením vazeb s dalšími lidmi. Primární socializace probíhá právě v rodině (Matoušek, 2003). Vágnerová (1996) uvádí rodinu jako nejvýznamnější primárně socializační činitel z toho důvodu, že dítěti zprostředkovává sociokulturní zkušenost individualizovaným a pro ni specifickým způsobem. Učí dítě dovednostem sociální komunikace, řeči, způsobům uvažování a hodnocení, normám a žádoucím způsobům chování ve formě rolí a další (Vágnerová, 1996). Pro rozvoj dítěte je optimální tzv. standardní rodina, která je tvořena rodiči, sourozenci, případně prarodiči. Jednotliví členové rodiny a vztahy mezi nimi slouží jako model, dle kterého se pak dítě bude chovat i v jiném prostředí. Vývoj dítěte může probíhat nežádoucím způsobem, pokud není rodina standardní (Vágnerová, 2012).

Matějček (1992) rozlišuje pět základních psychických potřeb dítěte

- potřeba určitého množství, proměnlivosti a kvality vnějších podnětů,
- potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech,
- potřeba prvotních emocionálních a sociálních vztahů,
- potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty,
- potřeba otevřené budoucnosti nebo životní perspektivy.

Tyto psychické potřeby musí být od počátku náležitě uspokojovány, pakliže očekáváme vývoj v psychicky zdravou a zdatnou osobnost.

Pokud dítě v raném věku nezažije zkušenost, kdy je přijímané a milované, začne se v něm vyvíjet nedůvěra, pak může přijímat vše nové s úzkostí, strachem či nejistotou nebo podezřením. Náhlou změnu zažívá dítě, které je umístěno do kojeneckého ústavu či dětského domova (Kovařík, 2004).

Z pedagogického hlediska je i rozdíl ve výchově u rodiče a profesionálního vychovatele. V rodině jsou principem výchovy citové vztahy a rodinné prostředí poskytuje dítěti možnost odpuštění v případě prohřešku, které má velkou výchovnou účinnost. Naopak u vychovatele se předpokládá citová neutralita, kdy dítě odmění v případě dobrého chování a nežádoucí chování trestá. Jedná však profesionálně a bez vlivu emocí (Vašátková, Vyhnálková a kol., 2008).

Vágnerová (2012) uvádí, že v rodině existuje společný život rodičů a dětí, kde mají společné zážitky a jsou si vzájemně součástí identity ostatních. Naopak v ústavní péči toto vzájemné sdílení nenajdeme. Vychovatelé mají své životy a nevytváří se zde hlubší vztahy. Základem vztahu dítě – vychovatel je profesionalita a citová neutralita, kdy je cílem chovat se ke všem dětem stejně. Vzájemný vztah pak končí odchodem dítěte ze zařízení. Langmeier a Matějček (2011) uvádějí, že v ústavní péči je dítě izolováno od podnětů, které přináší život v rodině a je vystaveno určité smyslové a sociální podnětové monotonii.

Nedostatek podnětů ovlivňuje vývoj osobnosti dítěte a projeví se ve změně prožívání, uvažování i chování. Důsledky závisí na genetických dispozicích dítěte, jeho zkušenostech i na délce pobytu v nepodnětném prostředí. Celkové vývojové opoždění, které je dočasné nebo některé zvláštnosti mohou dokonce přetrvávat, je důsledkem komplexní deprivace (Vágnerová, 2012).

Intelligence u deprivovaných jedinců nebývá postižena. Problém je však v jejím využití, tedy ve školním prospěchu. Ten bývá významně horší a to zejména v předmětech, které jsou citlivější na nedostatky v oblasti emocionální a sociální. Projevuje se menší pílí, snaživostí, svědomitostí, větší dráždivostí, výbušností a zlostností (Matějček, 1992). Pokud dítěti chybí podněty ke **komunikaci**, pozitivní emoční odezva na pokus o řečový projev a pokud k tomu není podporováno, může se nevytvořit potřeba komunikace. Výsledkem je chudá slovní zásoba, špatný jazykový cit, zvláštní skladba řeči, nedostatky v použití řeči v sociálním kontaktu. Špatně také vyjadřují své pocity, nápady či myšlenky. Typicky se také setkáváme se změnou citového prožívání a vztahů k okolí. Dítě vytváří povrchní a nediferencované vztahy,

zejména kvůli absenci jisté a spolehlivé vazby. Projevují se impulzivní reakce, neorientují se v projevech jiných lidí, ale i v orientaci ve vlastních pocitech (Vágnerová, 2012).

Langmeier a Matějček (2011) uvádějí, že zatím dostupné práce o vývoji dětí žijících v zařízeních ústavní výchovy potvrzují horší vývoj těchto dětí v oblasti intelektové, emoční i charakterové v porovnání s dětmi žijícími v rodině. Poukazují na nevýhody tohoto prostředí pro dítě zejména ve věku do 3 až 5 let. Nejvíce bývá u těchto dětí narušen vývoj řeči, zejména pak jeho expresivní složka a sociální chování. Další uvedené studie však uvádějí, že toto nemusí vznikat vždy, tedy lze tomu předejít. Mezi vhodné způsoby patří například psychologická péče, přiblížení ústavní péče rodině, pečlivý výběr personálu či organizace dětí do malých skupin. Dále je také nutné brát v potaz individualitu dítěte.

5 Komunikační schopnost u dětí žijících v zařízeních ústavní výchovy

5.1 Cíl práce

Hlavním cílem práce je provedení analýzy komunikační schopnosti dětí, které žijí v zařízeních ústavní výchovy. **Dílčí cíle**, které si stanovil tento výzkum, jsou následující:

- vytvoření materiálu k hodnocení komunikační schopnosti
- analyzovat jednotlivé jazykové roviny řeči
 - analyzovat lexikálně–sémantickou jazykovou rovinu, hodnotit pasivní i aktivní slovní zásobu, schopnost porozumění řeči
 - analyzovat foneticko–fonologickou jazykovou rovinu, artikulaci hlásek, fonematische rozlišování, analýzu slov
 - analyzovat morfologicko–syntaktickou jazykovou rovinu, chápání a vlastní tvorba gramaticky správných vět
 - analyzovat pragmatickou jazykovou rovinu, souvislé vyjadřování, vlastní projev, uplatnění řečových dovedností v praxi.

Na základě těchto cílů byly formulovány **výzkumné otázky**, na něž bude na závěr šetření odpovězeno:

1. Jsou u dětí žijících v zařízeních ústavní výchovy přítomny obtíže v komunikační oblasti?
2. Je úroveň jazykových rovin u těchto dětí odpovídající jejich věku?
3. Jsou komunikační dovednosti u sledovaných dětí dostatečné pro nástup do základní školy?
4. Je v zařízeních ústavní výchovy poskytován dostatečný prostor pro rozvíjení komunikačních kompetencí dětí?

Metodologie tohoto šetření má kvalitativní charakter. Ke zpracování výsledků bylo využito analýzy dostupných dokumentů, analýzy výsledků činnosti, pozorování dítěte, přímá práce s dětmi, konzultace s pracovníky zařízení.

5.2 Výzkumný vzorek

Toto šetření bylo zaměřeno na předškolní děti žijící v zařízeních ústavní výchovy. Konkrétně se jednalo o dětský domov a zařízení Klokánek. Obě tyto instituce se nachází ve Středočeském kraji. V případě **dětského domova** se jedná o školské zařízení, které zřizuje kraj. Jedná se o zařízení poskytující preventivně výchovnou péči, poskytuje pomoc a spolupráci se zákonnými zástupci a spolupracuje s orgány sociálně-právní ochrany dětí. Zařízení má zájem na zdravém vývoji, řádné výchově a vzdělání dětí. Žijí zde děti na základě soudem nařízené ústavní výchovy, které ze závažných důvodů nemohou být vychovávány v rodině, ani není možné osvojení či jiná varianta náhradní rodinné péče.

V současné době se jedná o dětský domov rodinného typu. Celkový počet dětí nesmí přesáhnout 48, taková je tedy i kapacita domova. Děti jsou rozděleny do 6 rodinných skupin, skupinu tvoří 8 dětí různého věku, chlapci i děvčata společně, s tím, že jsou zachovány sourozenecké vazby. Každá rodinná skupina disponuje vlastním bytem. Součástí budovy je provozní zázemí, tedy kanceláře, kuchyně, jídelna a tělocvična. Dále mohou děti také využívat keramickou a výtvarnou dílnu. Součástí areálu je také sad, hřiště a zelinářská zahrada a budova je obklopena travnatými plochami se vzrostlými stromy.

Předškolní děti navštěvují místní běžnou mateřskou školu. V případech, kdy mají děti klinickou logopedkou diagnostikovanou narušenou komunikační schopnost, dochází k ní na terapii, kam dojíždí spolu s vychovatelkou z dětského domova. Problém však tkví v pravidelném každodenním cvičení, na které nemají vychovatelky kapacitu zejména z časových důvodů. Dle svých možností se snaží s dětmi pracovat, ale nejde o pravidelnou péči.

Klokánek je projekt Fondu ohrožených dětí a má za cíl poskytovat dočasný domov pro děti v akutní nouzi, od přechodných rodinných krizí až po týrání a zneužívání. Toto zařízení je jedním z 21 obdobných, které FOD provozuje pod tímto názvem. Funguje již od roku 2004. Disponuje celkem 12 byty, ve kterých je možné ubytovat celkově až 48 dětí. V každém bytě tedy mohou žít až 4 děti spolu s tetou, vychovatelkou. Velkou výhodou je to, že se tety střídají po týdnu a jsou pouze dvě, takže se děti nesetkávají každý den s různými pečovatelkami a umožňuje jim to cítit se více v bezpečí a jistěji. Budova, ve které se Klokánek nachází, vznikla rekonstrukcí bývalé školy. K budově náleží i zahrada s dětským hřištěm. V témže městě se nachází mateřská i základní škola, dětský lékař. Klokánek má nepřetržitý provoz a je připraven na jakékoliv neobvyklé situace a nabízí potřebným dětem

kdykoli pomoc. Klokánek poskytuje v týmu odbornou péči psychologickou, komplexní psychodiagnostiku, zdravotní, o děti pečuje zdravotní supervizor a pediatr, terapeutickou, formou psychoterapie, arteterapie, muzikoterapie či canisterapie a sociálně právní, kterou zajišťují dvě vyškolené sociální pracovnice.

Předškolní děti navštěvují mateřskou školu ve stejném městě, kde se Klokánek nachází. V mateřské škole neprobíhá žádná logopedická intervence. V případě, že mají klinickou logopedkou diagnostikovanu narušenou komunikační schopnost, dochází ke klinické logopedce na terapii. Problém, stejně jako v dětském domově, je s pravidelným cvičením a úkoly, které klinická logopedka dětem zadává. Vychovatelé nemají dostatek času na pravidelné cvičení, takže probíhá spíše nárazově.

Samotný výzkumný vzorek tvoří osm dětí předškolního věku, které budou v září nastupovat do první třídy. Čtyři z těchto dětí žijí v dětském domově, tři z nich mají odklad školní docházky. Jedná se o dvě dívky a dva chlapce. Chlapcům je sedm a šest let, dívkám šest a pět let. Další čtyři děti žijí v Klokánku, dvě děti mají odklad školní docházky a jsou všechny šestileté. Jedná se o jednu dívku a tři chlapce.

Děti žijící v dětském domově	Věk	Odklad povinné školní docházky tento školní rok
Chlapec A	7 let	Ano
Chlapec B	6 let	Ano
Dívka A	6 let	Ano
Dívka B	5 let	Ne

Tab. 1: Děti žijící v dětském domově

Děti žijící v Klokánku	Věk	Odklad povinné školní docházky tento školní rok
Chlapec C	6 let	Ano
Chlapec D	6 let	Ano
Chlapec E	6 let	Ne
Dívka C	6 let	Ne

Tab. 2: Děti žijící v Klokánku

5.3 Vlastní šetření

Diagnostický materiál

Pro výzkumné šetření byl vytvořen materiál pro komplexní vyšetření komunikační schopnosti jedince. Materiál je rozdělen podle jazykových rovin řeči. Materiál byl vytvořen zejména na základě publikací od Jiřiny Klenkové a Heleny Kolbábkové *Diagnostika předškoláka* (2005) a od Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by mělo dítě umět ve věku od 3 do 6 let* (2011) a *Školní zralost: co by mělo dítě umět před vstupem do školy* (2011). Využity byly i další zdroje uvedené v seznamu literatury.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina

Hodnocení lexikálně-sémantické jazykové roviny se zabývá aktivní i pasivní slovní zásobou, ale i porozuměním řeči.

- A) Pasivní slovní zásoba – pro hodnocení pasivní slovní zásoby byl využit soubor obrázků, který se částečně využívá i pro hodnocení výslovnosti hlásek nebo aktivní slovní zásoby. Dítě ukazuje na námi jmenované obrázky předmětů nebo činností (viz přílohy č. 1 a 2).
- B) Aktivní slovní zásoba – pro hodnocení aktivní slovní zásoby byl využit obdobný soubor obrázků jako při hodnocení pasivní slovní zásoby. Úkolem dítěte je samostatně pojmenovat, co vidí na předložených obrázcích. Může se jednat o běžné předměty, činnosti či povolání (viz přílohy č. 1 a 2).
- C) Doplnění slova do zadaného souboru – dítě má doplnit další slovo do zadaného souboru, například ovoce, náradí nebo barva (viz příloha č. 3).

- D) Manipulace s předměty – dítě je požádáno, aby splnilo jednoduché požadavky. Využívá se předmětů denní potřeby. Úkoly jsou například „Dej papír na židli.“, „Naplň sklenici vodou.“, „Polož tužku vedle knihy.“, „Stoupni si za židli.“ nebo „Vezmi do ruky tužku.“.
- E) Výběr obrázků podle pokynů – dítě má vybrat z nabízeného souboru například všechno oblečení, zeleninu nebo dopravní prostředky, tedy řadit obrázky do skupin dle nadřazených pojmů (viz příloha č. 4).
- F) Vyčlenění ze skupiny – dítě má vybrat z nabízeného souboru obrázků, co nepatří mezi ostatní. Mezi obrázky ovoce se objevuje prsten nebo beruška, mezi hračkami sanitka a koláč. Dále dítě určí důvod, proč daný obrázek do skupiny nepatří a tvoří nadřazený pojem pro zbylé obrázky (viz příloha 5).
- G) Slova opačného významu – na obrázcích protikladů ověřujeme, zda dítě chápe protikladné pojmy a dokáže je vysvětlit a také tvořit (viz příloha č. 6)

Foneticko-fonologická jazyková rovina

Foneticko-fonologická rovina se zabývá zvukovou stránkou jazyka a vytvořený materiál se zaměřuje na hodnocení artikulace jednotlivých hlásek, na fonematickou diferenciaci a analýzu slov

- A) Výslovnost hlásek – pro hodnocení výslovnosti jednotlivých hlásek byl vytvořen soubor obrázků, kde se daná hláska objevuje na začátku, uprostřed slova i na konci. Dítě jednotlivé obrázky pojmenovává, podle toho hodnotíme kvalitu jeho výslovnosti a to, zda výslovnost odpovídá věku dítěte. Výslovnost hlásek je dále hodnocena i v průběhu celého rozhovoru a práce s ním, interakce s ostatními dětmi nebo při hře (viz příloha č. 7).
- B) Fonematické rozlišování hlásek – pro tuto aktivitu jsou dítěti předloženy vždy dva obrázky, jejichž název se liší jednou hláskou nebo distinktivním rysem, změna je tedy ve znělosti, jedné hlásce ve slově, délce samohlásky nebo změně samohlásky (viz příloha č. 8).
- C) Fonematické rozlišování slov bez zrakové opory – dítě má rozhodnout, zda jsou slyšená slova shodná či rozdílná (viz příloha č. 9).
- D) Fonematické rozlišování slabik – dítě má rozhodnout, zda jsou slyšené slabiky shodné nebo rozdílné (viz příloha č. 10).
- E) Analýza slov – první slabika ve slově – dítěti je předložen soubor obrázků a má vybrat obrázek, jehož název začíná na „pej - pejsek“, „ja - jablko“ nebo „pa - panenka“.

Dítěte se zeptáme, zda vidí na obrázku slovo, které začíná na slabiku „pej“? (viz příloha č. 11)

- F) Analýza slov – poslední slabika ve slově – stejný úkol, kdy má dítě určit slovo končící na „na - zmrzlina“, „ka - motorka“, „pr - kapr“ (viz příloha č. 11).
- G) Analýza slov – určení prvního písmene ve slově – dítě má určit, na jakou hlásku začíná slovo labuť, domeček, jogurt atd. (viz příloha č. 11)
- H) Analýza slov – určení posledního písmene ve slově – dítě má určit, na jakou hlásku končí slovo bonbon, kočka atd. (viz příloha č. 11)

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina

V případě morfologicko-syntaktické jazykové roviny se jedná o hodnocení gramatiky. Hodnotí se chápání a tvorba gramaticky správného tvaru slov či vět.

- A) Použití předložek – pro hodnocení správnosti používání předložek se využívá obrázků, kde je zobrazen pejsek a bouda, kdy na každém obrázku je pejsek vůči boudě v jiné pozici a dítě má popsat, kde se pejsek nachází (viz příloha č. 12).
- B) Skloňování podstatných jmen – hodnotíme pomocí aktivity tzv. obrázkového čtení, kdy dítě do námi čteného textu doplňuje slova ve správném tvaru podle obrázku (viz přílohy č. 13 a č. 14)
- C) Slovosled – správný slovosled ve větách byl hodnocen pomocí obrázků s povoláním, kde má dítě říci, co se na obrázku děje, například „paní učitelka ukazuje na tabuli“ a činností, například „Co dělá chlapec na obrázku?“ (viz příloha č. 15)
- D) Druhy slov – během jednotlivých aktivit si všímáme, zda dítě používá všechny druhy slov a zda jsou užívána ve správném tvaru
- E) Tvorba jednotného a množného čísla – list s obrázky, kde má dítě pojmenovat, že „na obrázku je jedna panenka, na obrázku jsou dvě panenky“ atd. (viz příloha č. 16)
- F) Chápání a tvorba gramaticky správných vět – pracovní list s gramaticky nesprávnými větami a dítě je má opakovat ve správném tvaru. Dalším úkolem je tvoření gramaticky správných vět ze zadaných slov (viz přílohy č. 17 a č. 18).
- G) Porovnávání podle velikosti a tvorba zdobnělin – podle přiložených obrázků se hodnotí, zda dítě dokáže poskládat řadu předmětů podle velikosti a dále tvořit zdobněliny (viz příloha č. 19).
- H) Stupňování přídavných jmen – pracovní list s přídavnými jmény, která tazatel předčítá a dítě je má stupňovat (viz příloha č. 20)

Pragmatická jazyková rovina

V rámci pragmatické jazykové roviny hodnotíme souvislé vyjadřování, vlastní projev a použití komunikačních dovedností v praxi. Pragmatická rovina je ale sledována během celého výzkumného šetření a jednotlivých úkolů.

- A) Popis obrázku – dítě má samostatně popsat, co vidí na obrázku (viz příloha č. 21).
- B) Dějová posloupnost – dítě má správně seřadit obrázky podle dějové posloupnosti a popsat, co se na nich odehrává (viz příloha č. 22)
- C) Reprodukce děje – využití pohádky O Koblížkovi, máme jednotlivé obrázky rozstříhané a dítě je má seřadit podle dějové posloupnosti a reprodukovat správný děj pohádky (viz příloha č. 23).
- D) Interpretace pohádky bez obrázkového doprovodu – sledujeme, zda se dítě umí souvisle vyjádřit a udržet dějovou linii. Úkolem je vyprávět pohádku O veliké řepě bez pomoci obrázků. Pro případ, že by dítě úkol nezvládlo, máme tyto obrázky k dispozici, aby bylo možné je využít (viz příloha č. 24).
- E) Modelové situace – u lékaře, v obchodě. Dítě hraje roli prodáváče x nakupujícího, lékaře x pacienta, kdy imitujeme situaci v obchodě nebo návštěvu lékaře. Je možné použití pomůcek a hraček.

Hodnocení

Pro hodnocení jednotlivých jazykových rovin byly vytvořeny tabulky, kde jsou popsány jednotlivé dovednosti, které má dítě zvládnout, a jsou nabídnuty tři varianty hodnocení: „zvládá samostatně – zvládá s dopomocí – nezvládá“, tuto hodnotící stupnici uvádějí Bednářová, Šmardová (2011). Rozdílné je pouze hodnocení u části foneticko-fonologické roviny, kdy je třeba hodnotit výslovnost hlásek, zde se hodnotí, zda dítě danou hlásku vyslovuje správně či nikoli.

Vlastní šetření v dětském domově:

Chlapec A

Chlapci je 7 let a 2 měsíce v dětském domově žije již přes tři roky. Spolu s ním tam žijí také jeho další tři sourozenci. Se sourozenci je ve stejné rodinné skupině. Jejich matka nezvládá péči o děti a otec je ve výkonu trestu odnětí svobody. Chlapec dochází do mateřské školy a má odklad školní docházky.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina

V hodnocení pasivní slovní zásoby si chlapec vedl dobře. Obrázky předmětů a činností určoval rychle a správně, menší problémy dělalo určení předmětu podle použití, kdy mu nejprve dělalo trochu problém pochopit úkol, ale po zopakování zadání s uvedením příkladu se mu jej také dařilo plnit dobře.

Pojmenovávání předmětů nečinilo až na výjimky velké obtíže, chlapec nebyl schopen identifikovat pouze slova „klavír a ananas“, která neznal. Při určování činností si s nápovědou vedl také dobře.

U doplňování slov do řady zadaných se mu také většinou dařilo, jediné zaváhání bylo v případě místností v bytě, kdy do řady „koupelna – ložnice – pracovna“ nebyl schopen slovo vymyslet, protože si nevzpomněl na jiné místnosti v bytě. I v případě dalšího úkolu, tedy manipulace s předměty se mu dařilo všechny úkoly splnit bez chyby.

Vybírání obrázků podle pokynu, tedy vybrat z nabízeného souboru všechny hračky, zeleninu nebo oblečení si vedl výborně. Zvládá zejména výběr, pokud chceme slovně odůvodnit, proč obrázky vybral, dostává se neurčité odpovědi typu „protože“.

V úkolu, kdy měl vybrat vyčlenit obrázek ze skupiny, kam nepatří, si vedl celkem dobře, pouze občas vyčleňoval náhodný obrázek a až při dotázání, proč daný obrázek podle něj do souboru nepatří, se zamyslel a vybral správný.

Chápání protikladů nedělá chlapci problém, trochu složitější je samostatné tvoření, kdy ale pomůže malá nápověda a nakonec úkol splní.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina		Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pasivní slovní zásoba	Ukáže běžné předměty	✓		
	Ukáže na obrázku činnosti	✓		
	Ukáže na obrázek dle popsaného použití předmětu		✓	
Aktivní slovní zásoba	Pojmenuje běžný předmět	✓		
	Pojmenuje povolání	✓		
	Pojmenuje činnost		✓	
Doplní slovo do zadaného souboru		✓		
Manipulace s předměty		✓		
Výběr obrázků dle pokynu		✓		
Vyčlenění obrázků ze skupiny			✓	
Protiklady	Chápání protikladů	✓		
	Tvoření protikladů		✓	

Tab. 3: Hodnocení lexikálně sémantické jazykové roviny u chlapce A

Foneticko-fonologická jazyková rovina

Chlapec zvládá většinu hlásek vyslovovat bez potíží, problém mu činí pouze hlásky R a Ř, s tím, že hláska R se mu daří občas vyslovit správně, ale jde o případy, kdy se na výslovnost soustředí, jinak výslovnost hlásky není prozatím v běžné řeči fixovaná. Hláska Ř se nedaří zatím vůbec, hlásku chlapec v řeči vynechává.

Foneticko-fonologická jazyková rovina - výslovnost hlásek			
Hláška	Správnost výslovnosti	Hláška	Správnost výslovnosti
A	✓	G	✓
E	✓	H	✓
I	✓	CH	✓
O	✓	Ť	✓
U	✓	Ď	✓
P	✓	Ň	✓
B	✓	L	✓
M	✓	C	✓
T	✓	S	✓
D	✓	Z	✓
N	✓	Č	✓
F	✓	Š	✓
V	✓	Ž	✓
J	✓	R	X
K	✓	Ř	X

Tab. 4: Hodnocení výslovnosti u chlapce A

V úkolech na sluchovou diferenciaci neměl chlapec problém rozlišovat slova se změněnou hláskou, změnou znělé a neznělé změněnou hláskou, změněnou samohláskou ani změněnou délkou samohlásky. I fonematické rozlišování slov bez zrakové opory a slabik nedělalo žádné problémy. Podpořit nápovědou bylo třeba chlapce v úkolech na analýzu slov, kdy měl určit slova podle první nebo poslední slabiky, potřeboval vícekrát napovědět, ale nakonec se v některých případech dařilo. V případě určení první hlásky slova problém neměl, určování poslední hlásky slova opět činilo určité potíže, ale s nápovědou, uvedením příkladu na dalších slovech, se aktivita celkem dařila.

Foneticko-fonologická jazyková rovina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Rozliší slova se změnou souhlásky	✓		
Rozliší slova se změnou znělé a neznělé hlásky	✓		
Rozliší slova se změnou samohlásky	✓		
Rozliší slova se změnou délky samohlásky	✓		
Fonematické rozlišování slov bez zrakové opory	✓		
Fonematické rozlišování slabik	✓		
Analýza slov – první slabika ve slově		✓	
Analýza slov – poslední slabika ve slově		✓	
Analýza slov – první hláska	✓		
Analýza slov – poslední hláska		✓	

Tab. 5: Hodnocení foneticko-fonologické jazykové roviny u chlapce A

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina

S použitím předložek nemá chlapec velký problém, občas se splete, například zamění předložku „mezi“ a „vedle“. Po upozornění na to, že předložku „vedle“ již použil u jiného obrázku, a zda je situace stejná, si chybu uvědomí a opraví se.

V případě tzv. obrázkového čtení se jedná o aktivitu, která chlapce velmi bavila, a zároveň se mu v ní dařilo, všechna slova doplnil ve správném tvaru. V případě hodnocení správného slovosledu byl problém s tím, že chlapec tvořil velmi krátké věty, kde byl slovosled správný, ale ani při povzbuzení, aby tvořil věty rozvitější, se o to nepokoušel. I když byl chlapec vyzván, aby častěji rozšiřoval svoje vyjádření a používal tak delší a rozvitější věty, aby mohlo být hodnoceno užívání všech slovních druhů, stále bylo jeho vyjadřování strohé. Avšak užívané slovní druhy byly ve správných tvarech.

Rozdíl mezi jednotným a množným číslem chlapec chápe a tvoří bez obtíží. V aktivitě zaměřené na chápání gramaticky správné věty se chlapec velmi bavil a zároveň všechny chyby ve větách poznal a dokázal je bez obtíží opravit, ačkoli neopakoval celé věty, ale dal do správného tvaru pouze slovo, které bylo chybné. V samostatném tvoření vět ze zadaných slov se mu daří méně, většinou tvoří záměrně co nejkratší věty, některé správné, někdy s chybami nebo vynecháním některého zadaného slova nebo jeho nahrazením za jiné, které si sám vybere:

Tatínek – auto – jet „*Tatínek koupil auto.*“

Ráno – vstávat – postel „*Ráno vstávám postele.*“

Kluk – hrát si – autíčko „*Kluk si hraje autíčko.*“

Kapr – rybník „*Kapr z rybníka.*“

Květiny – louka „*Kytka na louce.*“

Porovnávání velikosti nedělá chlapci problém, tvoření zdrobnělin mu jde lépe s dopomocí. Mírné obtíže činí stupňování přídavných jmen, kde také využívá dopomoci.

Morofologicko-syntaktická rovina		Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Využití správné předložky		✓		
Skloňování podstatných jmen		✓		
Užití správného slovosledu			✓	
Druhy slov	Užití všech druhů slov		✓	
	Užívání správných tvarů slov	✓		
Tvorba jednotného a množného čísla		✓		
Chápání a tvorba gramaticky správných vět	Chápání gramaticky správných vět	✓		
	Tvorba gramaticky správných vět		✓	
Tvoření zdrobnělin	Porovnání podle velikosti a tvorba zdrobnělin		✓	
Stupňování přídavných jmen			✓	

Tab. 6: Hodnocení morfologicko-syntaktické jazykové roviny u chlapce A

Pragmatická jazyková rovina:

Samostatný projev a popis obrázku není aktivita, která by chlapce příliš zaujala, neměl chuť se příliš vyjadřovat a jeho projev byl velmi strohý, omezoval se na jednoduché věty typu: „Jsou tam děti“, až na dotaz, co děti dělají, odpověděl „Pouští draka“. A v podobném duchu odpovídal na další dotazy, ale nejednalo se o souvislý projev. Řazení obrázků podle dějové posloupnosti se mu daří dobře, popis je smysluplný. Reprodukce pohádky O Koblížkovi opět závisí na menší míře doptávání, i když obrázky jsou seřazeny správně a je zřejmé, že chlapec pohádku zná. Pohádku O veliké řepě také chlapec nechtěl příliš vyprávět, ale s použitím obrázků jsme se nakonec ke zkrácené variantě dobrali. Modelová situace „v obchodě“ probíhala dobře, chlapec zvládá zdvořilostní návyky a chápe roli, ale celkově ho aktivity, kde je aktivním členem příliš nebaví, a byl již evidentně unavený, takže k hraní dalších situací nedošlo.

Pragmatická jazyková rovina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Popis obrázku		✓	
Dějová posloupnost	✓		
Reprodukce děje		✓	
Interpretace pohádky bez obrazového doprovodu	✓		
Modelové situace		✓	

Tab. 7: Hodnocení pragmatické jazykové roviny u chlapce A

Chlapec B

Chlapci je 6 let a 8 měsíců, v dětském domově žije přes 2 roky. Dochází do mateřské školy, má již odklad školní docházky, takže počátkem nového školního roku půjde od první třídy. Chlapec je ale nesoustředěný a nepozorný, a proto mají vychovatelé strach, že bude povinnou školní docházku špatně zvládat. Ve stejném domově i rodinné skupině je s bratrem. Oba jejich rodiče jsou ve výkonu trestu odnětí svobody.

Lexikálně sémantická jazyková rovina:

Chlapec zvládá celkem dobře určování předmětů denní potřeby a činností, ale musí být několikrát napomenut, aby se soustředil a věnoval úkolu pozornost. Určování obrázků podle popisu využití mu dělají mnohem větší problém. Zdálo se, že nad úkolem a pokyny příliš neuvažuje a ukazuje obrázky nahodile.

Pojmenování předmětů a činností se také dařilo pouze částečně. Ke správným odpovědím bylo třeba navádět doplňujícími otázkami. Na základě nápovědy některé obrázky následně určil. Pojmenování povolání se dařilo asi z poloviny. Při doplňování slov do zadaného souboru chyboval v nádobí, kam doplnil „jídlo“, nápojích, kam doplnil „pití“, a místnostech bytu, kam nebyl schopen doplnit žádné slovo. Manipulace s předměty se dařila dobře, protože se jednalo o konkrétní věci a konkrétní úkoly, které dokázal chlapec dobře chápat.

Při výběru obrázků dle pokynu chlapec někdy zapomněl na nějaký obrázek, ale to by se dalo spíše přičíst nepozornosti, tomu, že si neprohlédl obrázky důkladně, po upozornění chybu napravil. Obdobně to šlo s vyčleněním obrázku ze skupiny. Úkoly prakticky zvládá celkem dobře, není však pro něj jednoduché své rozhodnutí zdůvodnit a je často nutné se doptat. Chápání protikladů šlo velmi dobře při ukazování na obrázky, s pojmenováním je větší problém, s jejich tvořením měl velkou obtíž.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina		Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pasivní slovní zásoba	Ukáže běžné předměty	✓		
	Ukáže na obrázku činnosti		✓	
	Ukáže na obrázek dle popsaného použití předmětu			✓
Aktivní slovní zásoba	Pojmenuje běžný předmět		✓	
	Pojmenuje povolání		✓	
	Pojmenuje činnost		✓	
Doplní slovo do zadaného souboru			✓	
Manipulace s předměty		✓		

Výběr obrázků dle pokynu			✓	
Vyčlenění obrázků ze skupiny			✓	
Protiklady	Chápání protikladů		✓	
	Tvoření protikladů			✓

Tab. 8: Hodnocení lexikálně-sémantické jazykové roviny u chlapce B

Foneticko-fonologická jazyková rovina:

Chlapec má potíže s výslovností hlásek L, R, Ř, které nedokáže tvořit ani izolovaně a v řeči je vynechává. Tyto hlásky zatím nemá ani fixovány. U ostatních hlásek se objevuje občas nesprávná artikulace, ale jedná se spíše o nedbalou artikulaci, takže je řeč hůře srozumitelná, i když artikulace jako taková není až tak problematická.

Foneticko-fonologická jazyková rovina - výslovnost hlásek			
Hlásky	Správnost výslovnosti	Hlásky	Správnost výslovnosti
A	✓	G	✓
E	✓	H	✓
I	✓	CH	✓
O	✓	Ť	✓
U	✓	Ď	✓
P	✓	Ň	✓
B	✓	L	X
M	✓	C	✓
T	✓	S	✓
D	✓	Z	✓
N	✓	Č	✓
F	✓	Š	✓
V	✓	Ž	✓
J	✓	R	X
K	✓	Ř	X

Tab. 9: Hodnocení výslovnosti hlásek u chlapce B

Sluchová diferenciací je mírně problematická. Rozlišení slov, která se liší samohláskou nebo délkou samohlásky, zvládá dobře, Ne vždy však určí správný obrázek, když se jedná o změnu znělé a neznělé hlásky nebo změnu souhlásky, v tom případě pletl

„holiny – hodiny“, „bije – pije“ nebo „buben – pupen“. Ve fonematickém rozlišování slov bez zrakové opory byl také pouze částečně úspěšný, u slabik téměř neúspěšný. Ze všech možností určil správně pouze jednu. V analýze slov, kdy má určit slovo podle první slabiky, byl úspěšný pouze částečně, buď slova několikrát zkoušel a opravoval se, nebo vůbec nespolutracoval. V analýze slov s určením slova podle poslední slabiky byl zcela neúspěšný. Při určení slova podle první hlásky zaznamenal povětšinou úspěch, s poslední hláskou úspěšný nebyl.

Foneticko-fonologická jazyková rovina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Rozliší slova se změnou souhlásky		✓	
Rozliší slova se změnou znělé a neznělé hlásky		✓	
Rozliší slova se změnou samohlásky	✓		
Rozliší slova se změnou délky samohlásky	✓		
Fonematické rozlišování slov bez zrakové opory		✓	
Fonematické rozlišování slabik			✓
Analýza slov – první slabika ve slově		✓	
Analýza slov – poslední slabika ve slově			✓
Analýza slov – první hlásky	✓		
Analýza slov – poslední hlásky			✓

Tab. 10: Hodnocení foneticko-fonologické jazykové roviny u chlapce B

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina:

Používání předložek se daří částečně, někdy některé plete a i přes upozornění některé neurčí správně. Problém jsou předložky „mezi, vedle“ a záměna „v a na“. Obrázkové čtení, kterým se hodnotí skloňování podstatných jmen, chlapce bavilo, ačkoli se mu ne vždy dařilo,

často slova nechával v prvním pádě. Při popisování povolání, které je využito k hodnocení správného slovosledu ne vždy věta odpovídá obrázku, případně pomocí dalších otázek doplní, ale slovosled často není v pořádku, ve vlastním projevu nevyužívá některé slovní druhy, případně slova používá ve špatném tvaru. Věty jako „Učitelka píše tabuli“, „Pán řidič“, „Doktor nemocný“ nejsou výjimkou. Chlapec dokáže rozlišit mezi jednotným a množným číslem, samotné tvoření slov však někdy činí obtíže, například tvar „jedna panenka – dvě panenka“. I v chápání gramaticky správné věty se objevují mezery, za správné považoval například věty „Kráva má čtyři noha.“, „Maminka šla na obchod.“, „Paní učitelka na tabuli.“. Při samostatné tvorbě vět ze zadaných slov také selhával. Tvořil věty typu „Babička byla nákup.“, „Kluk hraje autíčko.“, „Vánoce jsou dárky“.

Porovnávání velikosti zvládá celkem dobře, tvoření zdrobnělin dělá potíže jen někdy, obtížné je pro něj však stupňování přídavných jmen, které nejčastěji řeší přidáním slova „více nebo méně“. Nepravidelná slova pak stupňuje jako „dobrý – více dobrý“, případně „špatný – špatnější“.

Morfologicko-syntaktická rovina		Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Využití správné předložky			✓	
Skloňování podstatných jmen			✓	
Užití správného slovosledu			✓	
Druhy slov	Užití všech druhů slov		✓	
	Užívání správných tvarů slov		✓	
Tvorba jednotného a množného čísla			✓	
Chápání a tvorba gramaticky správných vět	Chápání gramaticky správných vět		✓	
	Tvorba gramaticky správných vět			✓
Tvoření zdrobnělin	Porovnání podle velikosti a tvorba zdrobnělin	✓		
Stupňování přídavných jmen				✓

Tab. 11: Hodnocení morfologicko-syntaktické jazykové roviny u chlapce B

Pragmatická jazyková rovina:

Samostatným projev ve smyslu popisu obrázku dělá chlapci problém. Popis se omezil na větu „Jsou tam děti.“ Při dotazu, zda je tam ještě něco jiného, odpověděl, že „Pes.“ Chlapec dále odpovídal velmi krátce na otázky, ale samostatného projevu není příliš schopen. Dějovou posloupnost na obrázcích dokáže určit dobře, popsat, co se na obrázcích děje, už činí určité potíže. Reprodukce pohádky O Koblížkovi je poměrně jednoduchá a strohá, ale jsou v ní zachyceny zásadní body a v případě dotazu chlapec reaguje, i když někdy jen pohybem hlavy. Pohádku O veliké řepě bez obrázků reprodukuje celkově asi ve třech krátkých větách, při doptání reprodukci rozšíří a s pomocí pohádku převypráví. Hraní modelových situací chlapce baví, aktivně se účastní, i když jeho projev není bezchybný. Má obtíže s používáním zdvořilostních frází, ale při napomenutí si uvědomí, co se po něm chce.

Pragmatická jazyková rovina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Popis obrázku		✓	
Dějová posloupnost		✓	
Reprodukce děje		✓	
Interpretace pohádky bez obrazového doprovodu		✓	
Modelové situace		✓	

Tab. 12: Hodnocení pragmatické jazykové roviny u chlapce B

Dívka A

Dívce je šest let a 10 měsíců. V tomto dětském domově žije asi jeden rok, ale již předtím byla v jiném dětském domově a kojeneckém ústavu, v rodině nežila nikdy. Dívka navštěvuje mateřskou školu, má odklad školní docházky.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina:

Úkoly na posuzování pasivní slovní zásoby dívce nečinily příliš obtíže. Někdy si nebyla úplně jistá obrázkem a potřebovala podpořit ve výběru. V případě samostatného pojmenování jí nedělalo problém pojmenování předmětů, pokud si nebyla jistá u činností nebo povolání, pomohla si opisem, případně se ujišťovala častým dotazem „Jo?“. Při doplňování slova do zadaného souboru si vždy věděla rady. Ani manipulace s předměty jí nečinila obtíže. Identifikace předmětů podle společného znaku se dařila, až na výjimky

bezchybně, ale tyto jednotlivé chyby mohly být způsobeny nepozorností. Vyčlenění obrázku ze skupiny také zvládla dobře, někdy si nebyla úplně jistá tím, proč do skupiny daný obrázek nepatří, ale vždy jej určila správně. Občas potřebovala pomoc při tvorbě daného nadřazeného pojmu. Chápání protikladů zvládá velmi dobře, na obrázcích je ukazuje bez problémů, u jejich tvoření potřebuje někdy poradit, ale pak vždy dobře určí.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina		Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pasivní slovní zásoba	Ukáže běžné předměty	✓		
	Ukáže na obrázku činnosti	✓		
	Ukáže na obrázků dle popsaného použití předmětu	✓		
Aktivní slovní zásoba	Pojmenuje běžný předmět	✓		
	Pojmenuje povolání	✓		
	Pojmenuje činnost		✓	
Doplní slovo do zadaného souboru		✓		
Manipulace s předměty		✓		
Výběr obrázků dle pokynu		✓		
Vyčlenění obrázků ze skupiny			✓	
Protiklady	Chápání protikladů	✓		
	Tvoření protikladů		✓	

Tab. 13: Hodnocení lexikálně sémantické jazykové roviny u dívky A

Foneticko-fonologická jazyková rovina:

Výslovnost některých hlásek není automatizována v řeči, hlásku L v běžné řeči vynechává a hlásky C, S, Z nahrazuje hláskami Č. Š. Ž, izolovaně je ale artikulovat dokáže. Dále hlásky R s Ř nejsou ani automatizované, v řeči je nahrazuje hláskou „J“.

Foneticko-fonologická jazyková rovina- výslovnost hlásek			
Hláška	Správnost výslovnosti	Hláška	Správnost výslovnosti
A	✓	G	✓
E	✓	H	✓
I	✓	CH	✓
O	✓	Ť	✓
U	✓	Ď	✓
P	✓	Ň	✓
B	✓	L	X
M	✓	C	X
T	✓	S	X
D	✓	Z	X
N	✓	Č	✓
F	✓	Š	✓
V	✓	Ž	✓
J	✓	R	X
K	✓	Ř	X

Tab. 14: Hodnocení výslovnosti u dívky A

Sluchová diferenciacie dívce nečiní až na výjimky potíže, zvládá slova, v nichž se mění samohláska, souhláska i délka souhlásky, problém byl pouze v případě, kdy se měnila znělost „koza – kosa“. Správně rozlišuje i jednotlivá slova bez zrakové opory. U slabik se objevují potíže právě ve slabikách, v nichž se mění znělost „sa – ša nebo ci – či“. U analýzy slov a určování slova podle první slabiky jí trvá určení slova déle, opakuje si danou slabiku, ale nakonec dotazované slovo určí správně. Se slabikou na konci příliš úspěch nemá, zdá se, že si to uvědomuje a zkouší různé obrázky. U určení slova podle první hlásky opět nemá problém, s poslední hláskou je situace obdobná jako s určením podle poslední slabiky.

Foneticko-fonologická jazyková rovina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Rozliší slova se změnou souhlásky	✓		
Rozliší slova se změnou znělé a	✓		

neznělé hlásky			
Rozliší slova se změnou samohlásky	✓		
Rozliší slova se změnou délky samohlásky	✓		
Fonematické rozlišování slov bez zrakové opory	✓		
Fonematické rozlišování slabik		✓	
Analýza slov – první slabika ve slově	✓		
Analýza slov – poslední slabika ve slově		✓	
Analýza slov – první hláska	✓		
Analýza slov – poslední hláska		✓	

Tab. 15: Hodnocení foneticko-fonologické jazykové roviny u dívky A

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina:

Používání předložek nečiní dívce problém, dokáže celkem bezpečně říct, kde se pejsek vůči boudě nachází, když si není zcela jistá, doptává se „Jo?“. Obrázkové čtení, kdy sledujeme správné skloňování podstatných jmen, se daří dobře, dívku baví a aktivity se dožaduje opakovaně. Slovosled ve větách užívá téměř správně, v případě chyby se na dotázání sama opraví. Ve větách také využívá všechny slovní druhy a většinou i ve správném tvaru, ze sledovaných dětí toto zvládá nejlépe. Dívka rozlišuje mezi jednoduchým a množným číslem, ukazuje správný obrázek. Tvoření správného tvaru množného čísla někdy dělá problém, objevují se tvary jako „dvě panenka“.

Při hodnocení, která věta je gramaticky správně, nechybuje, většinou ji dokáže i pozměnit do správného tvaru. Tvoření vět ze zadaných slov jde také dobře, i když někdy nevyužije všechna zadaná slova a nahradí je jinými, například

Kluk – hrát si – autíčko „*Kluk si hraje s legem.*“

Ráno - vstávat – postel „*Ráno nevstávám ráda.*“.

Porovnání podle velikosti nečiní potíže, i tvorba zdvojnásobení je bez problémů. Menší potíže nastávají u stupňování přídavných jmen, kdy použije špatné slovo, uvědomuje si

chybu, ale nedokáže vymyslet správný tvar a trochu se vzteká. Na to pak také reaguje tím, že si chce vybrat aktivitu sama podle svého.

Morfológico-syntaktická rovina		Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Využití správné předložky		✓		
Skloňování podstatných jmen		✓		
Užití správného slovosledu		✓		
Druhy slov	Užití všech druhů slov	✓		
	Užívání správných tvarů slov	✓		
Tvorba jednotného a množného čísla		✓		
Chápání a tvorba gramaticky správných vět	Chápání gramaticky správných vět	✓		
	Tvorba gramaticky správných vět		✓	
Tvoření zdvojnásobení	Porovnání podle velikosti a tvorba zdvojnásobení	✓		
Stupňování přídavných jmen			✓	

Tab. 16: Hodnocení morfológico-syntaktické jazykové roviny u dívky A

Pragmatická jazyková rovina:

Popis obrázku zvládá dívka bez potíží, když si není jistá, co říci, tak se sama zeptá „Ještě?“. V případě dějové posloupnosti poskládala obrázky správně, dokázala i stručně popsat, o co se na obrázcích jedná. V případě reprodukce děje pohádky O Koblížkovi prohlásila, že nepotřebuje obrázky, protože pohádku zná a celkem pěkně ji reprodukovala. Stejně tak i u pohádky O veliké řepě. V hraní modelových situací se dívence líbilo, moc ji to bavilo, sama si vybírala roli, kterou bude hrát, a vžívala se do ní velmi dobře.

Pragmatická jazyková rovina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Popis obrázku	✓		

Dějová posloupnost	✓		
Reprodukce děje	✓		
Interpretace pohádky bez obrazového doprovodu	✓		
Modelové situace	✓		

Tab. 17: Hodnocení pragmatické jazykové roviny u dívky A

Dívka B

Této dívce je 5 let a 11 měsíců. V dětském domově je více než jeden rok. Spolu s ní zde žijí i její dva bratři. Matka nezvládala péči o děti a její nový partner byl násilník, takže jí byly děti odebrány a umístěny v Klokánku, odkud putovaly do dětského domova. Dívka navštěvuje mateřskou školu, ale bude mít odklad školní docházky, protože není dostatečně vyzrálá, nemá vytvořeny dostatečně návyky, které jsou pro zahájení školní docházky nezbytné.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina:

V případě pasivní slovní zásoby šlo dívce dobře poznávání předmětů běžné potřeby i činností, s poznáním předmětů podle účelu použití již měla problémy. Ve chvíli, kdy sama pozná, že jí úkol nejde dobře, ztrácí o něj zájem a snaží se dostat jiný úkol nebo danému úkol přestává věnovat pozornost. Při pojmenování předmětů ani povolání neměla větší problémy, případně obrázků alespoň částečně popsala, větší problém měla při pojmenování činností. S doplňováním slova do zadaného souboru neměla až na výjimky problém. Jedině v případě pokojů v bytě váhala. Manipulaci s předměty také zvládla dobře, pouze si ke každé aktivitě přidala alespoň jednu vlastní. Ve výběru obrázků podle pokynu nechybovala, občas některý z nepozornosti vynechala.

Při vyčleňování ze skupiny vždy dobře ukázala na obrázek, který do skupiny nepatří, ale měla problém určit, proč tomu tak je. Protiklady chápe dobře, na obrázek vždy ukázala správně, se samostatným tvořením protikladů měla problémy, s náповědou se jí však celkem dařilo.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina		Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pasivní slovní zásoba	Ukáže běžné předměty	✓		
	Ukáže na obrázku činnosti		✓	

	Ukáže na obrázek dle popsaného použití předmětu	✓		
Aktivní slovní zásoba	Pojmenuje běžný předmět	✓		
	Pojmenuje povolání	✓		
	Pojmenuje činnost		✓	
Doplní slovo do zadaného souboru		✓		
Manipulace s předměty		✓		
Výběr obrázků dle pokynu		✓		
Vyčlenění obrázků ze skupiny		✓		
Protiklady	Chápání protikladů	✓		
	Tvoření protikladů		✓	

Tab. 18: Hodnocení lexikálně-sémantické jazykové roviny u dívky B

Foneticko-fonologická fonologická jazyková rovina:

Potíže má dívka s výslovností hlásek R a Ř, tyto hlásky v řeči nahrazuje hláskou Z a Ž nebo úplně vynechává, hlásku L dokáže izolovaně artikulovat, v běžné řeči ji však nepoužívá. Dívce ještě není šest let, takže by se její artikulace dala považovat za spadající do normy.

Foneticko-fonologická jazyková rovina- výslovnost hlásek			
Hláška	Správnost výslovnosti	Hláška	Správnost výslovnosti
A	✓	G	✓
E	✓	H	✓
I	✓	CH	✓
O	✓	Ť	✓
U	✓	Ď	✓
P	✓	Ň	✓
B	✓	L	X
M	✓	C	✓
T	✓	S	✓

D	✓	Z	✓
N	✓	Č	✓
F	✓	Š	✓
V	✓	Ž	✓
J	✓	R	X
K	✓	Ř	X

Tab. 19: Hodnocení výslovnosti u dívky B

Sluchová diferenciacie nečinila dívce příliš potíže, pouze několikrát špatně ukázala na obrázek, ale v zápětí se opravila. Je možné, že se jednalo o projev roztržitosti. Rozlišování slov bez zrakové opory už nebylo tak úspěšné, možná i proto, že bez obrázků se na úkol dívka hůře soustředila. I v rozlišování slabik se opakovaly problémy, úspěšnost byla asi poloviční. V analýze slov se celkem dařilo poznání slova podle první slabiky, i když někdy byla nutná podpora, ale v případě poslední slabiky se zdálo, že dívka bezmyšlenkovitě vybírá obrázky. Poznání slova podle první hlásky se s pomocí také dařilo, ale u poslední hlásky byla neúspěšná.

Foneticko-fonologická jazyková rovina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Rozliší slova se změnou souhlásky	✓		
Rozliší slova se změnou znělé a neznělé hlásky	✓		
Rozliší slova se změnou samohlásky	✓		
Rozliší slova se změnou délky samohlásky	✓		
Fonematické rozlišování slov bez zrakové opory		✓	
Fonematické rozlišování slabik		✓	
Analýza slov – první slabika ve slově	✓		
Analýza slov – poslední slabika ve			✓

slově			
Analýza slov – první hláska		✓	
Analýza slov – poslední hláska			✓

Tab. 20: Hodnocení foneticko-fonologické jazykové roviny u dívky B

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina:

V užívání předložek má dívka mezery, někdy si plete předložky „mezi“ nebo „vedle“. Již bylo znát, že se příliš nesoustředí, vymýšlela si různé aktivity, které by dělala raději. Následující aktivita, tedy obrázkové čtení, dívku však opět zabavila, částečně se jí dařila, případně tvar podstatného jména na upozornění opravila. Ve slovosledu se objevují jen mírné potíže, dívka ve větách užívá všechny slovní druhy, i když ne vždy ve správných tvarech.

Rozlišování mezi jednotným a množným číslem jí nečiní obtíže, většinou jej dokáže i sama celkem bez obtíží tvořit. S chápáním gramaticky správné věty má někdy obtíž, věty jako „Nemám žádného sestru.“ nebo „Paní učitelka na tabuli.“ považovala za správné. Při samostatném tvoření vět ze zadaných slov často některá slova vynechala, například:

Kluk – hrát si – autíčko „*Kluk si hraje.*“

Tatínek – jet – auto „*Tatínek za mnou přijde.*“

Případně si je vyměnila za jiná, která jí lépe vyhovovala, například

Malíř – malovat „*Já budu malíř.*“

Porovnávání podle velikosti jí nečiní potíže, tvoření zdrobnělin se často omezuje na „malej“. V případě stupňování podstatných jmen se objevují potíže. Zejména pak nepravidelné stupňování přídavných jmen jí dělalo problém, objevovaly se tvary jako „dobřejší, špatnější nebo víc špatnej“.

Morofologicko-syntaktická rovina		Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Využití správné předložky		✓		
Skloňování podstatných jmen		✓		
Užití správného slovosledu		✓		
Druhy slov	Užití všech druhů slov	✓		
	Užívání správných tvarů slov		✓	

Tvorba jednotného a množného čísla		✓		
Chápání a tvorba gramaticky správných vět	Chápání gramaticky správných vět		✓	
	Tvorba gramaticky správných vět		✓	
Tvoření zdrobňelin	Porovnání podle velikosti a tvorba zdrobňelin		✓	
Stupňování přídavných jmen			✓	

Tab. 21: Hodnocení morfologicko-syntaktické jazykové roviny u dívky B

Pragmatická jazyková rovina:

Samostatný projev při popisu obrázku nezvládá, je nutné ji vést otázkami a i tak odpovídá krátce. Problém jí činilo určení pořadí obrázků dle dějové posloupnosti, popis byl pak také stručný. Reprodukce pohádky O Koblížkovi ji nezaujala, takže se příliš nechtěla zapojit. V této části šetření již byla velmi nesoustředěná a vymýšlela si jiné aktivity. Interpretovat pohádku O veliké řepě zcela odmítla s tím, že ji nezná a na obrázky už se dívat nebude. Hraní modelových situací ji zaujalo více, ale trvala na svém rozdělení rolí a nejvíce se jí líbila hra na obchod, kde dokola vymýšlela, co by si mohla koupit. Pokud ovšem mělo dojít k výměně rolí, nedokázala zavést rozhovor a zůstávala v předchozí roli.

Pragmatická jazyková rovina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Popis obrázku		✓	
Dějová posloupnost		✓	
Reprodukce děje		✓	
Interpretace pohádky bez obrazového doprovodu			✓
Modelové situace		✓	

Tab. 22: Hodnocení pragmatické jazykové roviny u dívky B

Vlastní šetření v Klokánku:

Chlapec C

Chlapci je 6 let a 9 měsíců. V klokánku je asi jeden rok, předtím žil v rodině, kde byl vystaven zanedbávání. V Klokánku je s ním i jeho mladší bratr. Chlapec navštěvuje běžnou mateřskou školu a v následujícím školním roce by měl nastoupit do první třídy, aktuálně již má za sebou odklad povinné školní docházky. Chlapec dochází ke klinické logopedce, ovšem v intervalu pouze jednou za měsíc, navíc v Klokánku s ním pravidelně cvičí pouze jedna z vychovatelek.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina:

V úkolech zaměřených na pasivní slovní zásobu neměl chlapec obtíže v poznávání běžných předmětů ani činností, často sice odpovídal „nevím“, ale s nápovědou si na slovo vzpomněl. Problém byl při určování předmětů podle popisu použití, v tomto úkolu chlapec selhával. Zdálo se také, že obrázky vybírá náhodně a zkouší, zda se neurčí správný. Při vlastním pojmenování předmětů či povolání byl úspěšný asi v polovině případů, některé další dokázal pojmenovat s dopomocí či opisem. U činností bylo třeba více vysvětlit zadání úkolu, co pojem činnost znamená. I tak bylo třeba se chlapce doptávat otázkami například „Co pán dělá?“ „A co se s náradím dělá?“.

Doplňování slova do zadaného souboru se dařilo u barev, dopravních prostředků, nápojů, rodiny a ovoce, ale do řady „hrnec – talíř – vidlička“ doplnil slovo „jíme“, do řady „triko – bunda – kalhoty“ doplnil „oblečení“ a v případě „koupelna – ložnice – pracovna“ doplnil „doma“. Vytváření nadřazených pojmů nejde bez obtíží, často je třeba pomoci další otázkou. V případě plnění úkolu na manipulaci s předměty bylo nutné pokyny vícekrát opakovat nebo se ptát, zda úkol splnil podle jeho názoru správně, na to někdy reagoval opravením úkolu, jindy zůstal úkol špatně provedený. Výběr obrázků podle pokynu se dařil celkem dobře, někdy nevybral všechny požadované obrázky, ale mohlo to být způsobeno nepozorností. Vyčleňování obrázku ze skupiny se také dařilo, ukázal většinou správný obrázek, problém byl s vysvětlením, proč do daného souboru obrázek nepatří. S pomocí otázek se částečně dařilo.

Chápání protikladů nedělalo problém, chlapec dokázal po dotazech „Který domeček je větší?“, „Který had je delší?“ ukázat na správné obrázky, tvoření protikladů a vyjadřování slovně mu činilo větší potíže.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina		Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pasivní slovní zásoba	Ukáže běžné předměty	✓		
	Ukáže na obrázku činnosti		✓	
	Ukáže na obrázek dle popsaného použití předmětu		✓	
Aktivní slovní zásoba	Pojmenuje běžný předmět	✓		
	Pojmenuje povolání		✓	
	Pojmenuje činnost		✓	
Doplní slovo do zadaného souboru			✓	
Manipulace s předměty			✓	
Výběr obrázků dle pokynu			✓	
Vyčlenění obrázků ze skupiny			✓	
Protiklady	Chápání protikladů	✓		
	Tvoření protikladů		✓	

Tab. 23: Hodnocení lexikálně-sémantické jazykové roviny u chlapce C

Foneticko-fonologická jazyková rovina:

Hlásky, které dělají chlapci problém, jsou Ť, Ď, Ň, Č, Š, Ž, L, R, a Ř. V případě L, R a Ř se hlásky nedaří vůbec, v řeči je vynechává, ostatní hlásky se izolovaně někdy daří, ale v běžné řeči jejich správnou výslovnost chlapec nedokáže využít. V běžné řeči chlapec hlásky Ť, Ď, Ň nahrazuje hláskami T, D, N a hlásky Č, Š, Ž nahrazuje hláskami C, S, Z. U chlapce není řeč dobře srozumitelná. Také je problém se snahou o správnou artikulaci, která je u chlapce velmi nedbalá.

Foneticko-fonologická jazyková rovina- výslovnost hlásek			
Hláška	Správnost výslovnosti	Hláška	Správnost výslovnosti
A	✓	G	✓

E	✓	H	✓
I	✓	CH	✓
O	✓	Ť	X
U	✓	Ď	X
P	✓	Ň	X
B	✓	L	X
M	✓	C	✓
T	✓	S	✓
D	✓	Z	✓
N	✓	Č	X
F	✓	Š	X
V	✓	Ž	X
J	✓	R	X
K	✓	Ř	X

Tab. 24: Hodnocení výslovnosti u chlapce C

Sluchová diferenciacie slov se změnou samohlásky, délky samohlásky nebo změnou souhlásky nečiní problémy. Občasná chyba se dá přičíst nepozornosti nebo chlapcově nesoustředěnosti. Po opakování slova se sám dokáže opravit. Chyby se objeví při určení slova, které se liší znělou a neznělou hláskou, například „koza – kosa, dělo – tělo“. Při fonematickém rozlišování slov bez zrakové opory se mu také daří částečně, chyby se opět objevují při změně znělosti, například u slov „pije – bije, myška – miska nebo koza – kosa“. Fonematické rozlišování slabik se nedaří, ale chlapce úkol nezaujal, a proto se jej rozhodl nedělat. Analýza slov, kdy má chlapec slovo poznat podle první slabiky se daří částečně, dlouho trvá, než pochopí úkol, zadání je třeba opakovat či přeformulovat. S určením slova podle poslední slabiky má problém, obrázky vybírá náhodně. Určení slov podle první hlásky se daří obdobně jako určení podle první slabiky. Určení podle poslední hlásky se chlapci nedaří a opět nemá o úkol zájem.

Foneticko-fonologická jazyková rovina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Rozliší slova se změnou souhlásky	✓		
Rozliší slova se změnou znělé a		✓	

neznělé hlásky			
Rozliší slova se změnou samohlásky	✓		
Rozliší slova se změnou délky samohlásky	✓		
Fonematické rozlišování slov bez zrakové opory		✓	
Fonematické rozlišování slabik			✓
Analýza slov – první slabika ve slově		✓	
Analýza slov – poslední slabika ve slově			✓
Analýza slov – první hláska		✓	
Analýza slov – poslední hláska			✓

Tab. 25: Hodnocení foneticko-fonologické jazykové roviny chlapce C

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina:

Chlapec nezvládá používání předložek, na obrázcích není schopen určit, kde se pejsek vůči boudě nachází. Ani při umisťování předmětů podle pokynu si není jistý a zkouší různé varianty. Místo slovního vyjádření kde se pejsek vůči boudě nachází, ukazuje prstem nebo používá slova „tam, tady“. Obrázkové čtení, kterým je hodnoceno skloňování podstatných jmen chlapce baví, ale úspěšnost je pouze částečná. Někdy po upozornění svou chybu opraví, jindy to nezvládne. V souvislém projevu, který je celkově chudší, nepoužívá všechny slovní druhy, vynechává například výše zmíněné předložky, a používané slovní druhy nejsou vždy ve správném tvaru, slovesa se objevují v infinitivu, podstatná jména nejčastěji v prvním pádě.

Rozlišování mezi jednotným a množným číslem nečiní chlapci potíže. Při tvoření však už někdy problém má, setkáváme se s tvary „jeden domeček – dva domeček“. Při určování gramatické správnosti věty byl úspěšný jen částečně, i chybné věty jako „Já mám hodná maminka“, „Kráva má čtyři noha“, Maminka šla na obchod“ a „Zahradník se starat o zahrada.“ považoval za správné. Ty, které určil správně jako chybné, nebyl vždy schopen opravit do správného tvaru. Tvorba vět z nabídnutých slov se chlapci nedařila dobře. Často využil jen jedno slovo ze zadaných slov a zároveň se objevovaly nesprávné tvary slov:

Babička – nákup – „Babička byla na nákup.“

Tatínek – auto – jet – „Táta jet auto.“

Ráno – vstávat – postel – „Ráno nechci vstávat.“

Kluk – hrát si – autíčko – „Kluk hraje autíčko.“

Vánoce – dárky – „Vánoce budou dárky“

Kapr – rybník – „Kapr v rybníka.“

Květiny – louka – „Kytka u louky.“

Porovnávání obrázků podle velikosti nečiní chlapci problém, zdobněliny se také daří, i když často používá výraz „malej“. Problém činí stupňování přídavných jmen.

Morfologicko-syntaktická rovina		Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Využití správné předložky				✓
Skloňování podstatných jmen			✓	
Užití správného slovosledu			✓	
Druhy slov	Užití všech druhů slov		✓	
	Užívání správných tvarů slov		✓	
Tvorba jednotného a množného čísla			✓	
Chápání a tvorba gramaticky správných vět	Chápání gramaticky správných vět		✓	
	Tvorba gramaticky správných vět			✓
Tvoření zdobnělin	Porovnání podle velikosti a tvorba zdobnělin	✓		
Stupňování přídavných jmen				✓

Tab. 26: Hodnocení morfologicko-syntaktické jazykové roviny chlapce C

Pragmatická jazyková rovina:

Úkol zaměřený na popis obrázku nešel chlapci dobře, popis byl původně jednoslovný, až v reakci na dotazy byl schopen odpovídat v jednoduchých větách. V případě dějové posloupnosti dokáže obrázky poskládat ve správném pořadí, komentář k nim je opět strohý a krátký. Reprodukce pohádky O Koblížkovi podle nabízených obrázků jde chlapci celkem dobře v případě, že klademe otázky. Interpretovat děj pohádky O veliké řepě odmítá, přestože ji zná, nemá ji rád, takže ji podle svých slov říkat nebude. Při hraní modelových situací je nutné ptát se na otázky typu „Proč chodíme k lékaři?“, „Co s námi pan doktor dělá?“, „Jak se říká, když přijdeš do obchodu, pozdravíš?“

Pragmatická jazyková rovina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Popis obrázku		✓	
Dějová posloupnost		✓	
Reprodukce děje		✓	
Interpretace pohádky bez obrazového doprovodu			✓
Modelové situace		✓	

Tab. 27: Hodnocení pragmatické jazykové roviny u chlapce C

Chlapec D

Chlapec žije v Klokánku asi 2 roky, je mu 6 let a 9 měsíců. Spolu s ním jsou v Klokánku umístěni i jeho další sourozenci, mladší sestra a starší bratr. Chlapec dochází do mateřské školy a má odklad povinné školní docházky.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina:

V pasivní slovní zásobě nemá chlapec mezery, poznávání předmětu běžné potřeby je zcela bez problémů, u činností také nemá problémy a popisu předmětů dle účelu občas chybuje. Při pojmenování předmětů nejsou patrné žádné obtíže, nápomoc vyžaduje při pojmenování činností nebo povolání, kdy je třeba nápomoci otázkou jako „To je pán, který opravuje auta, jak se říhá jeho povolání?“. V doplnění slova do zadaného souboru také nechybují, jediné zaváhání je u doplnění místnosti v bytě, kdy do řady „koupelna – ložnice – pracovna“ doplnil slovo „byt“. Manipulace s předměty mu většinou nečiní potíže, někdy je

třeba pokyn zopakovat a v případě, že se ve větě vyskytuje předložka, někdy chybuje. Vybírání obrázku podle pokynů nečiní chlapci potíže, vyčlenění obrázku ze skupiny také ne, vždy obrázek najde správně, ale potřebuje napomoci s určením důvodu, proč daný obrázek do skupiny nepatří.

Chápání protikladů je také na dobré úrovni, pokud má určovat, který had je kratší nebo který dům je větší, nechybuje. Pokud má sám tvořit protiklady, je nutná dopomoc.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina		Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pasivní slovní zásoba	Ukáže běžné předměty	✓		
	Ukáže na obrázku činnosti	✓		
	Ukáže na obrázek dle popsaného použití předmětu		✓	
Aktivní slovní zásoba	Pojmenuje běžný předmět	✓		
	Pojmenuje povolání		✓	
	Pojmenuje činnost		✓	
Doplňuje slovo do zadaného souboru		✓		
Manipulace s předměty		✓		
Výběr obrázků dle pokynu		✓		
Vyčlenění obrázků ze skupiny			✓	
Protiklady	Chápání protikladů	✓		
	Tvoření protikladů		✓	

Tab. 28: Hodnocení lexikálně-sémantické jazykové roviny u chlapce D

Foneticko-fonologická jazyková rovina:

Ve výslovnosti má chlapec potíže s hláskami L, R, Ř, C, S, Z. Hlásku L dokáže izolovaně vyslovit, ale není automatizovaná v řeči. Hlávky C, S, Z artikuluje interdentálně, má zadány úkoly od klinické logopedky, jak cvičit správnou výslovnost, ale tyto úkoly s vychovatelkami dostatečně necvičí.

Foneticko-fonologická jazyková rovina- výslovnost hlásek			
Hláška	Správnost výslovnosti	Hláška	Správnost výslovnosti
A	✓	G	✓
E	✓	H	✓
I	✓	CH	✓
O	✓	Ť	✓
U	✓	Ď	✓
P	✓	Ň	✓
B	✓	L	X
M	✓	C	X
T	✓	S	X
D	✓	Z	X
N	✓	Č	✓
F	✓	Š	✓
V	✓	Ž	✓
J	✓	R	X
K	✓	Ř	X

Tab. 29: Hodnocení výslovnosti u chlapce D

V sluchové diferenciaci je celkově úspěšný, chyby se neobjevují v rozlišování slov se změnou samohlásky, délky samohlásky ani souhlásky, chyba přišla až při změně znělosti u dvojice slov „koza – kosa“. Rozlišování slov a slabik bez zrakové opory se také dařilo, kromě již zmíněných slov a slabik, kde se měnila znělost, jako „koza – kosa, myška- miska, ci – či, sa – ša, ze – že“. Při analýze slov, kdy měl poznat obrázek podle první slabiky slova, se mu dařilo částečně, někdy chlapec budil dojem, že hádá, stejně tomu bylo i při poznávání podle první hlásky slova. U poznávání podle poslední slabiky byl méně úspěšný a poznání slova podle poslední hlásky nebylo úspěšné vůbec.

Foneticko-fonologická jazyková rovina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Rozliší slova se změnou souhlásky	✓		
Rozliší slova se		✓	

změnou znělé a neznělé hlásky			
Rozliší slova se změnou samohlásky	✓		
Rozliší slova se změnou délky samohlásky	✓		
Fonematické rozlišování slov bez zrakové opory		✓	
Fonematické rozlišování slabik		✓	
Analýza slov – první slabika ve slově		✓	
Analýza slov – poslední slabika ve slově		✓	
Analýza slov – první hláska		✓	
Analýza slov – poslední hláska			✓

Tab. 30: Hodnocení foneticko-fonologické jazykové roviny u chlapce D

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina:

V používání předložek má chlapec potíže. Chápe, kde se na obrázcích pejsek vůči boudě nachází, ale užití správné předložky se ne vždy daří. Ani při manipulaci s předměty není bezchybný a je nutná dopomoc, opakování pokynů. V rámci obrázkového čtení, které ho baví, dobře poznává obrázky, někdy je však nedokáže řádně vyskloňovat a nechává je v prvním pádě. Slovosled ve větách není vždy správný, slovní druhy však užívá všechny, i když slova někdy nejsou ve správném tvaru.

Rozlišení mezi jednotným a množným číslem chlapci nečiní obtíže, na dotaz vždy vybírá správný obrázek, pokud má sám pojmenovat obrázky, kde je více předmětů, často dochází k tomu, že slovo nechává ve tvaru jednotného čísla a mění se pouze číslovka. Při úkolu zaměřeném na chápání gramaticky správné věty, chlapec dokáže rozpoznat, kdy je věta špatně, ale často se mu nedaří ji opravit. Při tvorbě gramaticky správných vět ze zadaných slov se mu většinou daří, ne vždy však použije všechna daná slova, někdy chybí i ve tvarech slov:

Vánoce – dárky – „Ježíšek dá dárky.“

Tatínek – jet – auto – „Táta přijde autem.“

Kluk – hrát si – autíčko – „Kluci si hrajou autíčko.“

Skládání obrázků podle velikosti je bez obtíží, stejně i tvoření zdrobnělin. Stupňování přídavných jmen mu dělá obtíže, ale s dopomocí ho zvládá. Celkově poměrně dobře zvládá jednoslovná či kratší vyjádření, v případě vět častěji selhává a více chybí.

Morfologicko-syntaktická rovina		Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Využití správné předložky			✓	
Skloňování podstatných jmen			✓	
Užití správného slovosledu			✓	
Druhy slov	Užití všech druhů slov	✓		
	Užívání správných tvarů slov		✓	
Tvorba jednotného a množného čísla			✓	
Chápání a tvorba gramaticky správných vět	Chápání gramaticky správných vět	✓		
	Tvorba gramaticky správných vět		✓	
Tvoření zdrobnělin	Porovnání podle velikosti a tvorba zdrobnělin	✓		
Stupňování přídavných jmen			✓	

Tab. 31: Hodnocení morfologicko-syntaktické jazykové roviny u chlapce D

Pragmatická jazyková rovina:

Při popisu obrázku využívá chlapec jednoduché věty, s občasnými chybami ve slovosledu nebo tvaru slov, ale věty se vztahují k obrázku a celý popis dává smysl. Obdobně si počíná i při úkolu hodnotícím dějovou posloupnost. Obrázky poskládá správně, popis děje je opět jednoduchý, ale odpovídá skutečnosti a formálně se objevuje několik chyb. Reprodukce pohádky O Koblížkovi i interpretace pohádky O řepě bez obrázkového podpůrného materiálu se nese v podobném duchu jako předchozí úkoly, tedy chlapec je zvládá téměř bez obtíží. Při hraní modelových situací se zapojil rád, dokázal se dobře vžít do

role, nemá zcela zafixované zdvořilostní návyky, ale na upozornění se opraví. Chápe hraní rolí a jejich změnu a dokáže být aktivní, i když si občas uvědomuje, že v řeči chybuje.

Pragmatická jazyková rovina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Popis obrázku	✓		
Dějová posloupnost	✓		
Reprodukce děje	✓		
Interpretace pohádky bez obrazového doprovodu	✓		
Modelové situace	✓		

Tab. 32: Hodnocení pragmatické jazykové roviny u chlapce D

Chlapec E

Chlapec žije v Klokánku asi jeden a půl roku, spolu s ním jsou zde umístěni i jeho dva sourozenci. Chlapci je 6 let a 6 měsíců. Navštěvuje mateřskou školu a je v péči klinického logopeda. V následujícím školním roce nastupuje chlapec do první třídy.

Lexikálně sémantická jazyková rovina:

Správně chlapec určuje obrázky s předměty nebo činnostmi, u obrázků, které jsou popsány podle způsobu použití, váhá a často chybuje. Pojmenování obrázků s předměty je bezproblémové, u obrázků s činnostmi je potřeba poradit, a u obrázků s povoláním klademe návodné otázky. Doplnění slova do zadaného souboru se daří asi ve třech čtvrtinách případů. Manipulace s předměty šla chlapci poměrně dobře, někdy se zeptal na zopakování pokynu nebo se ujišťoval, zda pokyn plní správně.

Výběr obrázků podle pokynu šel chlapci dobře, občas nevybral všechny obrázky, ale po upozornění chybu napravil. Vyčleňování obrázku ze skupiny mu šlo bezchybně, někdy nebyl ovšem schopen uspokojivě zdůvodnit svůj výběr. Celkově určování nadřazených slov je pro chlapce náročné. Protiklad chápe velmi dobře, na otázky „Který had je delší?“ nebo „Který dům je menší?“ odpovídá správně. Při párování obrázků s protiklady také nechybuje, ovšem pojmenování protikladů nebo vysvětlení, proč jsou obrázky protikladné, už činí mu potíže.

Lexikálně-sémantická jazyková	Zvládá	Zvládá s	Nezvládá
--------------------------------------	--------	----------	----------

rovina		samostatně	dopomocí	
Pasivní slovní zásoba	Ukáže běžné předměty	✓		
	Ukáže na obrázku činnosti		✓	
	Ukáže na obrázek dle popsaného použití předmětu		✓	
Aktivní slovní zásoba	Pojmenuje běžný předmět	✓		
	Pojmenuje povolání		✓	
	Pojmenuje činnost		✓	
Doplní slovo do zadaného souboru		✓		
Manipulace s předměty			✓	
Výběr obrázků dle pokynu			✓	
Vyčlenění obrázků ze skupiny			✓	
Protiklady	Chápání protikladů	✓		
	Tvoření protikladů		✓	

Tab. 33: Hodnocení lexikálně-sémantické jazykové roviny u chlapce E

Foneticko-fonologická jazyková rovina:

Mezi hlásky, které činí chlapci potíže, patří R, Ř, L, Č a Š. Hlásky Č, Š se daří izolovaně i v některých slovech, ale v běžné řeči je zaměňuje za hlásky C a S. Hláška L je vyvozená, ale chlapec ji dokáže použít v řeči jen výjimečně, hlásky R a Ř se nedaří prozatím vůbec, v běžné řeči je chlapec vynechává. Výslovnost je setřelá, chlapec se na ni příliš nesoustředí, občas lze zaznamenat zrychlené tempo řeči a je tudíž nutné požádat o opakování sdělení.

Foneticko-fonologická jazyková rovina- výslovnost hlásek			
Hláška	Správnost výslovnosti	Hláška	Správnost výslovnosti
A	✓	G	✓

E	✓	H	✓
I	✓	CH	✓
O	✓	Ť	✓
U	✓	Ď	✓
P	✓	Ň	✓
B	✓	L	X
M	✓	C	✓
T	✓	S	✓
D	✓	Z	✓
N	✓	Č	X
F	✓	Š	X
V	✓	Ž	✓
J	✓	R	X
K	✓	Ř	X

Tab. 34: Hodnocení výslovnosti u chlapce E

Sluchová diferenciacie činí chlapci potíže, chyby se objevily ve slovech se změnou znělosti „koza – kosa, pije – bije“ a změnou souhlásky „holiny – hodiny“. Při změně samohlásky nebo délky samohlásky chlapec nechyboval. Při fonematickém rozlišování slov bez zrakové opory se chyby objevily ve slovech „myška – miska a koza – kosa“. Mezi slabikami byly chybné ty, které se liší ve znělosti. Poznávání slov podle první slabiky se dařilo s dopomocí, podle poslední slabiky chlapec zkoušel náhodně, aktivita se nedařila. S poznáváním na základě první hlásky se s dopomocí dařilo, podle poslední hlásky většinou ne.

Foneticko-fonologická jazyková rovina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Rozliší slova se změnou souhlásky		✓	
Rozliší slova se změnou znělé a neznělé hlásky		✓	
Rozliší slova se změnou samohlásky	✓		
Rozliší slova se změnou délky	✓		

samohlásky			
Fonematické rozlišování slov bez zrakové opory		✓	
Fonematické rozlišování slabik		✓	
Analýza slov – první slabika ve slově		✓	
Analýza slov – poslední slabika ve slově			✓
Analýza slov – první hláska		✓	
Analýza slov – poslední hláska			✓

Tab. 35: Hodnocení foneticko-fonologické jazykové roviny u chlapce E

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina:

Ve využívání předložek má chlapec mezery, často si je plete, například předložky „vedle nebo mezi“. Při aktivitě, kdy má dítě umisťovat předměty podle pokynu se několikrát opravuje. U pojmenování, kde se nachází pejsek vzhledem k boudě, často odpovídá „tam nebo tady“. Obrázkové čtení je aktivita, ve které hodnotíme správnost skloňování podstatných jmen, chlapce příliš nezaujala, reagoval na ni větou „Čti sama!“. Když se později přidal, nechával řadu podstatných jmen v prvním pádě. Slovosled má často nesprávný, využívá všechny slovní druhy, ale často ne ve správném tvaru, jak již bylo zmíněno, u podstatných jmen je často využíván první pád, slovesa se objevují v infinitivu.

Chlapec chápe rozdíl mezi jednotným a množným číslem, u vlastního tvoření množného čísla však často chybuje, objevují se tvary jako „dvě panenka nebo domeček dvě“. Při určování správnosti věty byl úspěšný částečně, dvě nesprávné věty označil za správné, jednalo se o tyto věty: „Kráva má čtyři noha.“ a „Paní učitelka na tabuli“. I při tvorbě gramaticky správných vět bez dopomoci selhával. Buď vynechal některé ze zadaných slov, nebo slova nebyla ve správných tvarech:

Tatínek – jet – auto: „Tatínek jede na silnice.“

Vánoce – dárky: „Bude Ježíšek a dárky.“

Ráno – vstávat – postel: „Nechci vstávat do školky.“

Květiny – louka: „Kytka rostou na zahradě.“

Porovnávání počtu nedělá chlapci problém, tvoření zdrobnělin se také daří docela dobře. Stupňování přídavných jmen je problém, je potřeba dopomoc, nepravidelná přídavná jména skloňovat nedokáže, vyjadřuje je pomocí slova „více“.

Morofologicko-syntaktická rovina		Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Využití správné předložky			✓	
Skloňování podstatných jmen			✓	
Užití správného slovosledu			✓	
Druhy slov	Užití všech druhů slov		✓	
	Užívání správných tvarů slov		✓	
Tvorba jednotného a množného čísla			✓	
Chápání a tvorba gramaticky správných vět	Chápání gramaticky správných vět		✓	
	Tvorba gramaticky správných vět			✓
Tvoření zdvojnělin	Porovnání podle velikosti a tvorba zdvojnělin	✓		
Stupňování přídavných jmen				✓

Tab. 36: Hodnocení morfológico-syntaktické jazykové roviny u chlapce E

Pragmatická jazyková rovina:

Při popisu obrázku se snaží o samostatný projev, ten je ale strohý a jednoduchý s chybami ve tvarosloví i slovosledu, je nutné se také doptávat. Dějovou posloupnost dokáže na obrázcích poskládat ve správném pořadí, s pomocí dokáže posloupnost komentovat. Podobně je tomu i s reprodukcí pohádky O Koblížkovi, kdy je potřeba jeho projev podpořit otázkami. U interpretace pohádky O veliké řepě, kterou jsme podpořili i obrázky, je také nutné dopomoci otázkami. Pouze díky tomu, že se v pohádce opakují stejné věty, pouze se přidávají slova, byl chlapec úspěšnější. V modelových situacích „nákup v obchodě“ a „u lékaře“ věděl, co má dělat, zdvořilostní návyky má částečně zautomatizované, vžít do role se dokáže a je ochoten spolupracovat.

Pragmatická jazyková rovina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Popis obrázku		✓	
Dějová posloupnost		✓	
Reprodukce děje		✓	
Interpretace pohádky bez obrazového doprovodu		✓	
Modelové situace	✓		

Tab. 37: Hodnocení pragmatické jazykové roviny u chlapce E

Dívka C

Dívce je 6 let a 6 měsíců, v Klokánku žije asi 2 roky. Spolu s ní zde žije i její sestra. Dívka navštěvuje mateřskou školu a příští školní rok by měla započít povinnou školní docházku. Dívka nedochází ke klinickému logopedovi.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina:

Úkoly na posuzování pasivní slovní zásoby nečiní dívce problém. Dokáže bezpečně poznat běžné předměty, vyobrazené činnosti, velmi dobře si vede i při poznávání předmětu podle popsaného použití. V aktivní slovní zásobě se jí daří méně, předměty pojmenovává bez problémů, činnosti s občasnou dopomocí, u povolání je třeba některých návodných otázek. Doplnění slova do zadaného souboru jde velmi dobře, chybí pouze v jediném případě. Dokáže také určit k těmto termínům nadřazené slovo. Manipulaci s předměty podle pokynů také zvládá bezchybně. Výběr obrázků dle pokynu a vyčlenění ze skupiny nečiní problém, občas nevybere všechny požadované obrázky, ale to může být způsobeno nepozorností.

I v případě chápání protikladů si vede dobře, na obrázky ukazuje správně. Pouze při tvoření protikladů potřebuje občas pomoc, často se ujišťuje, zda odpovídá správně.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina		Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Pasivní slovní zásoba	Ukáže běžné předměty	✓		
	Ukáže na obrázku činnosti	✓		
	Ukáže na obrázek dle popsaného	✓		

	použití předmětu			
Aktivní slovní zásoba	Pojmenuje běžný předmět	✓		
	Pojmenuje povolání		✓	
	Pojmenuje činnost	✓		
Doplní slovo do zadaného souboru		✓		
Manipulace s předměty		✓		
Výběr obrázků dle pokynu		✓		
Vyčlenění obrázků ze skupiny		✓		
Protiklady	Chápání protikladů	✓		
	Tvoření protikladů		✓	

Tab. 38: Hodnocení lexikálně-sémantické jazykové roviny u dívky C

Foneticko-fonologická jazyková rovina:

Obtíže se u této dívky vyskytují pouze u hlásek R a Ř, kdy výslovnost hlásky R se izolovaně a v jednotlivých slovech daří, v běžné řeči zatím není automatizována, vynechává ji. Hlásku Ř se nedaří tvořit ani izolovaně, v běžné řeči ji také vynechává.

Foneticko-fonologická jazyková rovina- výslovnost hlásek			
Hláska	Správnost výslovnosti	Hláska	Správnost výslovnosti
A	✓	G	✓
E	✓	H	✓
I	✓	CH	✓
O	✓	Ť	✓
U	✓	Ď	✓
P	✓	Ň	✓
B	✓	L	✓
M	✓	C	✓
T	✓	S	✓
D	✓	Z	✓
N	✓	Č	✓

F	✓	Š	✓
V	✓	Ž	✓
J	✓	R	X
K	✓	Ř	X

Tab. 39: Hodnocení výslovnosti u dívky C

Ve sluchové diferenciaci nemá dívka potíže, chybovala jen jedinkrát, a to ve slovech „koza – kosa“. Ostatní dvojice slov rozlišila dobře. I při fonematickém rozlišování slov bez zrakové opory a slabik si vedla dobře. Chyby se objevily jen u slabik „sa – ša“ a „ci-či“. Dále se jí dařilo i při analýze slov, kdy měla poznat slovo podle první slabiky, v této aktivitě byla velmi šikovná, u poznání slova podle poslední slabiky bylo třeba napomoci. Poznání slova podle první hlásky slova zvládala bez problémů a sama vymýšlela, na jaké hlásky slovo začíná, s koncovou hláskou bylo třeba někdy poradit.

Foneticko-fonologická jazyková rovina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Rozliší slova se změnou souhlásky	✓		
Rozliší slova se změnou znělé a neznělé hlásky	✓		
Rozliší slova se změnou samohlásky	✓		
Rozliší slova se změnou délky samohlásky	✓		
Fonematické rozlišování slov bez zrakové opory	✓		
Fonematické rozlišování slabik		✓	
Analýza slov – první slabika ve slově	✓		
Analýza slov – poslední slabika ve slově		✓	
Analýza slov – první hlásky	✓		

Analýza slov – poslední hláska		✓	
-----------------------------------	--	---	--

Tab. 40: Hodnocení foneticko-fonologické jazykové roviny u dívky C

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina:

Využívání předložek dívce nedělá až na výjimky problém, občas se splete, ale nejedná se o zásadní nevědomost. I při manipulaci s předměty podle pokynů s využitím předložek je úspěšná. V obrázkovém čtení, kdy sledujeme skloňování podstatných jmen, je většinou úspěšná, někdy nechá slovo v prvním pádě, ale na dotaz se dokáže opravit. Správný slovosled využívá s občasnými drobnými chybami. Ve svém slovníku má zařazeny všechny slovní druhy, občas však chybí ve využití správného tvaru slova ve větě.

Při chápání jednotného a množného čísla nechybuje, na otázku „kde je panenka, kde jsou dvě panenky“ odpovídá správně. Při tvoření množného čísla také nechybuje. I chápání gramaticky správné věty je bez obtíží v identifikaci, zda je daná věta správná či nikoli. Někdy však nedokáže nesprávnou větu přetvořit do správného tvaru a je nutná nápomoc. Selhává však oproti ostatním úkolům při tvoření gramaticky správné věty ze zadaných slov, někdy nepoužije všechna slova nebo jsou slova ve větě v nesprávném tvaru.

Porovnávání velikosti jí nedělá problém, obrázky řadí správně, zdrobněliny až na výjimky také tvoří bezproblémově. Chyby se objevovaly ve stupňování přídavných jmen, tento úkol dívka sama označila za těžký a neustále se ujišťovala, zda si vede dobře.

Morofologicko-syntaktická rovina		Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Využití správné předložky		✓		
Skloňování podstatných jmen		✓		
Užití správného slovosledu		✓		
Druhy slov	Užití všech druhů slov	✓		
	Užívání správných tvarů slov		✓	
Tvorba jednotného a množného čísla		✓		
Chápání a tvorba gramaticky správných vět	Chápání gramaticky správných vět	✓		
	Tvorba gramaticky správných vět		✓	
Tvoření zdvojnělin	Porovnání podle velikosti a tvorba zdvojnělin	✓		
Stupňování přídavných jmen			✓	

Tab. 41: Hodnocení morfológico-syntaktické jazykové roviny u dívky C

Pragmatická jazyková rovina:

Při samostatném popisu obrázku udala dívka pouze základní informace, na další bylo třeba se jí doptat. Obrázky na posouzení dějové posloupnosti skládá bez obtíží, vcelku dokáže i komentovat, o co se na obrázcích jedná. Reprodukovat děj pohádky O Koblížkovi dívka zvládá s dopomocí. Stejně je tomu i s pohádkou O veliké řepě, kdy jsou použity i obrázky, aby se jí pohádka lépe vyprávěla. Hraní modelových situací dívku baví, nejvíce ji zaujala role nakupující v obchodě, kdy nadšeně vyjmenovávala, co si chce koupit. Částečně zvládá i zdvořilostní návyky.

Pragmatická jazyková rovina	Zvládá samostatně	Zvládá s dopomocí	Nezvládá
Popis obrázku		✓	
Dějová posloupnost	✓		
Reprodukce děje		✓	

Interpretace pohádky bez obrazového doprovodu		✓	
Modelové situace	✓		

Tab. 42: Hodnocení pragmatické jazykové roviny u dívky C

5.4 Závěr výzkumného šetření, zodpovězení výzkumných otázek, doporučení pro praxi

Pro účely tohoto výzkumného šetření byl vytvořen diagnostický materiál k hodnocení komunikační schopnosti. Úkolem tohoto šetření bylo zhodnotit komunikační schopnost dětí žijících v zařízeních ústavní výchovy. Šetření probíhalo v dětském domově a Klokánku. Na základě tohoto šetření je možné zodpovědět otázky, které byly položeny na počátku tohoto šetření.

1. Jsou u dětí žijících v zařízeních ústavní výchovy přítomny obtíže v komunikační oblasti?

Z tohoto výzkumného šetření vyplývá, že se u sledovaných dětí objevují obtíže v komunikační oblasti. U každého z dětí je narušena alespoň jedna z jazykových rovin. Pět ze sledovaných dětí (chlapec A, dívka A, Dívka B, chlapec D a dívka C) zvládají většinu z úkolů samostatně nebo s dopomocí, úkoly, které by nezvládli, se téměř neobjevují. U dalších tří dětí (chlapec B, chlapec C a chlapec E) je ke splnění většiny zadaných úkolů potřeba dopomoc nebo úkoly dokonce některé úkoly nedokážou správně splnit. Narušení se u *chlapce B* objevuje v lexikálně-sémantické jazykové rovině, kde ke splnění většiny úkolů potřebuje dopomoc a tvoření protikladů a určování obrázku podle popisu použití nezvládá. Ve foneticko-fonologické rovině selhává v analýze slov a výslovnosti tří hlásek. V morfologicko-syntaktické jazykové rovině také zvládá většinu úkolů pouze s dopomocí a tvorbu gramaticky správné věty ze zadaných slov a stupňování přídavných jmen nezvládá. Úkoly v pragmatické jazykové rovině zvládá s dopomocí. *Chlapec C* zvládá většinu úkolů v lexikálně-sémantické jazykové rovině pouze s dopomocí. Ve foneticko-fonologické rovině si všímáme celkem devíti hlásek, které chlapec netvoří správně, zároveň má celkově nedbalou artikulaci, díky tomu si všímáme problémů s porozuměním jeho řeči. Výraznější narušení se objevuje i v morfologicko-syntaktické jazykové rovině, kde je k většině úkolů třeba dopomoc a samostatně vůbec nezvládá použití předložek, tvorbu gramaticky správné věty ze zadaných slov a stupňování přídavných jmen. U *chlapce E* si všímáme narušení v morfologicko-syntaktické jazykové rovině, kde většinu úkolů chlapec zvládá pouze s dopomocí a tvorbu

gramaticky správné věty ze zadaných slov a stupňování přídavných jmen nezvládá. V lexikálně-sémantické jazykové rovině je také ve většině úkolů třeba nápomoci. Ve foneticko-fonologické jazykové rovině je narušena artikulace celkem pěti hlásek a chlapec má potíže s analýzou slov. I v úkolech na hodnocení pragmatické jazykové roviny je třeba dopomoci, jinak úkoly nejsou úspěšně plněny.

2. Je úroveň jazykových rovin u těchto dětí odpovídající jejich věku?

Úroveň lexikálně-sémantické jazykové roviny je alespoň mírně narušena všech dětí, u čtyř z nich (chlapec A, dívka A, dívka B a dívka C) se jedná o mírné narušení, ostatní děti měly v úkolech posuzujících lexikálně-sémantickou rovinu větší potíže. *Chlapec B*, *chlapec C* a *chlapec E* mají nedostatky v pasivní slovní zásobě, nejvíce v poznávání činností a popisu dle účelu použití, aktivní slovní zásobě, nejčastěji v pojmenování činnosti a povolání, ale i v úkolech posuzujících porozumění řeči, kdy potíže činí výběr obrázku podle pokynu, doplnění do zadaného souboru slov nebo tvoření protikladů. *Chlapec D* má obtíže v oblasti aktivní slovní zásoby a z oblasti porozumění řeči mu činí potíže například tvoření protikladů.

Ve foneticko-fonologické jazykové rovině se objevily obtíže v analýze slov u každého dítěte. Dále byla u dvou dětí (chlapec A a dívka C) narušena artikulace dvou hlásek, u dalších dvou dětí (chlapec B a dívka B) artikulace tří hlásek, u tří dětí (dívka A, chlapci D a E) je narušena artikulace pěti hlásek a u jednoho dítěte (chlapec C) je narušeno celkem devět hlásek. S narušením v oblasti sluchové diferenciacce se setkáváme u dvou dětí (chlapci B a E).

Při posuzování morfologicko-syntaktické roviny se ukázalo, že v úkolech zaměřených na chápání a tvorbu gramaticky správné věty a stupňování podstatných jmen nebylo žádné dítě zcela úspěšné. Používat předložky nezvládá pouze jedno dítě (chlapec C), ostatní děti dovednost zvládají, i když je u některých nutná dopomoc (chlapec B, chlapec C, chlapec D). V užívání správných tvarů slov a skloňování podstatných jmen chybují všechny děti kromě jediného (dívka A). Tvorba jednotného a množného čísla činí potíže čtyřem dětem (chlapec B, chlapec C, chlapec D a chlapec E). Se slovosledem má mírné potíže pět dětí (chlapec A, chlapec B, chlapec s, chlapec D a chlapec E).

Pragmatická jazyková rovina je na dobré úrovni u pěti dětí (chlapec A, dívky A, dívky C, chlapce D a chlapce E). Horší kvalitu vlastního souvislého projevu můžeme sledovat u tří dětí (chlapec B, chlapec C a dívka B), kdy je problémem popis obrázku, reprodukce pohádky dle obrázků či interpretace pohádky z paměti.

3. Jsou komunikační dovednosti u sledovaných dětí dostatečné pro nástup do základní školy?

U pěti dětí (chlapec A, dívka A, Dívka B, chlapec D a dívka C) ze sledovaného vzorku jsou komunikační dovednosti narušeny pouze mírně, takže by jim nástup do povinné školní docházky neměl dělat potíže. Avšak i u těchto dětí je vhodné se zaměřit na další rozvíjení některých dovedností, například samostatného mluvního projevu, správné tvoření gramatických struktur nebo další rozvoj slovní zásoby.

U ostatních dětí (chlapec B, chlapec C a chlapec E) je třeba se zaměřit na větší množství dovedností, rozvoj pasivní i aktivní slovní zásoby, kvalitu výslovnosti, zejména pak u *chlapce C*, u kterého je nutná spolupráce klinického logopeda, pedagogů a vychovatelů v Klokánku. Dále je vhodné se zaměřit na rozvoj dovedností analyzovat slova, zlepšení dovedností v gramatické oblasti, nejvíce pak správných tvarů slov. Tyto děti již mají odklad povinné školní docházky a v září budou nastupovat do první třídy, bude tedy nutná důsledná spolupráce klinického logopeda, pedagogů v základní škole, kterou budou děti navštěvovat a vychovatelů v zařízení, kde děti žijí.

4. Je v zařízeních ústavní výchovy poskytován dostatečný prostor pro rozvíjení komunikačních dovedností dětí?

Většina vychovatelek v dětském domově i Klokánku se snaží komunikační dovednosti u sledovaných dětí rozvíjet, ale problémem je nedostatek času a prostoru pro individuální práci s dětmi. Bylo by vhodné zařadit více aktivit, které by se na rozvíjení komunikačních dovedností zaměřily. Bylo by vhodné, kdyby měly vychovatelky v dětském domově i Klokánku více prostoru pro vytváření lepších podmínek pro rozvoj řeči a komunikace těchto dětí. Dále by bylo vhodné pokusit se prohloubit spolupráci mezi klinickým logopedem, pedagogy ve škole či mateřské škole a vychovateli v zařízení.

Doporučení pro praxi

Vzhledem k tomu, že všechny děti, které byly součástí tohoto výzkumného šetření, pochází z nestimulujícího a nepodnětného prostředí, kde rodina nevěnovala potřebám dětí dostatečnou pozornost a tudíž nebyl brán zřetel na podporu komunikačních schopností dětí, bylo by žádoucí, aby se na rozvoj komunikačních dovedností dětí zaměřil personál zařízení, kde jsou děti aktuálně umístěny. Zvýšený zájem o rozvoj těchto dovedností by měli mít i pedagogové v mateřské, později i základní škole, kam děti docházejí nebo docházet budou. Také klinický logoped, pokud k němu děti docházejí, by si měl být vědom situace, ve které se děti nacházejí, a povzbudit vychovatele k provádění aktivit a různých cvičení, které by mohly dětem v jejich vývoji pomoci. Ideální situace by nastala ve chvíli, kdy by vychovatelé, pedagogové a logoped fungovali jako tým, jehož cílem by bylo dosažení co nejvyšší úrovně komunikační kompetence každého dítěte, samozřejmě s přihlédnutím k jeho individuálním schopnostem a možnostem.

Zvýšením informovanosti personálu v zařízeních ústavní výchovy o možnostech a důležitosti rozvoje komunikačních kompetencí u dětí i celkově osobnosti předškolního dítěte, například vzdělávacím kurzem nebo seminářem, by se také mohly zlepšit podmínky pro rozvoj komunikační schopnosti dětí.

6 Závěr

Ve své práci jsem se zabývala komunikační schopností osmi vybraných dětí, čtyři z nich žijí v dětském domově a čtyři žijí v Klokánku. Hlavním cílem této diplomové práce byla analýza komunikačních schopností dětí v zařízeních ústavní výchovy.

Teoretická část práce vznikla na základě studia dostupné odborné literatury a nabízí vhled do teoretických východisek dané problematiky. V první kapitole teoretické části jsou vymezeny pojmy komunikace, komunikační schopnost, jazyk a řeč a ontogeneze řeči. Druhá kapitola se zabývá možnostmi rozvoje komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku, diagnostikou komunikačních schopností a narušenou komunikační schopností u dětí předškolního věku. Následující kapitola vymezuje pojem náhradní výchovná péče a její formy a rodinou jako faktorem ovlivňujícím vývoj dítěte. Tyto kapitoly poskytují teoretická východiska pro praktickou část práce.

V rámci praktické části práce byl proveden výzkum v zařízeních ústavní výchovy, konkrétně se jedná o dětský domov a Klokánek nacházející se ve Středočeském kraji. Výzkum má kvalitativní charakter a posuzuje úroveň komunikačních schopností dětí předškolního věku. Jako dílčí cíle bylo stanoveno vytvoření diagnostického materiálu, který bude k hodnocení komunikačních dovedností využit, a samotné hodnocení jednotlivých jazykových rovin. Výzkumný vzorek tvořilo osm dětí ve věku 5 až 7 let, které mají nastoupit do základní školy. Cíle výzkumu byly splněny. Diagnostický materiál byl vytvořen a následně použit k hodnocení komunikačních dovedností jednotlivých dětí z výzkumného vzorku. U každého z těchto dětí byla pomocí jednotlivých jazykových rovin popsána komunikační schopnost. Závěrem praktické části práce jsou zodpovězené výzkumné otázky, které byly stanoveny na počátku výzkumného šetření. Také bylo zformulováno doporučení pro praxi, které vyplývá z výsledků šetření.

Z výzkumného šetření vyplývá, že u sledovaných dětí se vyskytují obtíže v komunikační schopnosti. U pěti dětí se jedná o mírné potíže a u zbývajících tří dětí se jedná o výraznější narušení. Z šetření dále vyplývá, že u všech sledovaných dětí se objevuje vývojové opoždění komunikačních schopností vzhledem k jejich věku. U všech dětí se setkáváme s alespoň mírným narušením v lexikálně-sémantické jazykové rovině. Ve foneticko-fonologické jazykové rovině si u dvou dětí všímáme narušení artikulace dvou hlásek, u dvou dětí narušení artikulace tří hlásek, u tří dětí narušení artikulace pěti hlásek a v jednom případě dokonce narušení artikulace devíti hlásek. V morfologicko-syntaktické jazykové rovině se jako nejobtížnější ukázalo chápání a tvoření gramaticky správných vět a stupňování přídavných

jmen, s čímž mají v různé míře obtíže všechny sledované děti. V pragmatické jazykové rovině si nejčastěji všímáme obtíží s popisem obrázku či samostatným projevem. Zároveň z výsledků šetření vyplývá, že by bylo vhodné soustředit více pozornosti na rozvoj komunikačních schopností dětí, které žijí v dětském domově a Klokánku.

7 Seznam použitých informačních zdrojů:

BARTOŇOVÁ, M., BYTEŠNÍKOVÁ, I. a kol. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. 273 s. ISBN 978-80-7315-237-6.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vydání. Brno: Computer Press, 2011. 183 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost: co by dítě mělo umět před vstupem do školy*. 1. vydání. Brno: Computer Press, 2011. 97 s. ISBN 978-80-251-2569-4.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2012. 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 200s. ISBN 978-80-210-4454-8.

ČERMÁK, F. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. 4. vydání. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1946-0.

ČECHOVÁ, M. a kol. *Čeština: řeč a jazyk*. 3. upravené a rozšířené vydání. Praha: SPN, 2011. 448 s. ISBN 978-80-7235-413-9.

DEVITO, J. *Základy mezilidské komunikace*. 6. vydání. Praha: Grada Publishing, 2008. 512 s. ISBN 978-80-247-2018-0.

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. 2. vydání. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001. 223 s. ISBN 80-902-5362-8.

EICHLEROVÁ, I., HAVLÍČKOVÁ, J. *Velké logopedické pexeso 1*. 1. vydání. Praha:Portál, 2011. 48 s. ISBN 978-80-262-0022-2.

EICHLEROVÁ, I., HAVLÍČKOVÁ, J. *Velké logopedické pexeso 2*. 1. vydání. Praha:Portál, 2011. 48 s. ISBN 978-80-262-0023-9.

EICHLEROVÁ, I., HAVLÍČKOVÁ, J. *Velké logopedické pexeso 3*. 1. vydání. Praha:Portál, 2011. 48 s. ISBN 978-80-262-0024-6.

FIXL, J. *Obrázkové čtení: Čteme řádky se zvířátky*. Praha: Grada Publishing, 2012. 64 s. ISBN 978-80-247-4428-5

GABRIEL, Z., NOVÁK, T. *Psychologické poradenství v náhradní rodinné péči*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2008, 144 s. ISBN 978-80-247-1788-3.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vydání. Praha: Grada, 2006. 224 s. ISBN 978-802-4711-102.

KLENKOVÁ, J., BOČKOVÁ, B., BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Kapitoly pro studenty logopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. 103 s. ISBN 978-80-7315-229-1.

KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka*. 1. vydání. Brno: MC nakladatelství, 2003. ISBN 80-239-0082-X.

KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. 1. vydání. Dobrá Voda u Pelhřimova, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

KOVAŘÍK, J. *Náhradní rodinná péče v praxi*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-957-7.

KRAHULCOVÁ, B. *Dyslalie – patlavost: vady a poruchy výslovnosti*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Praha: BEAKRA, 2013. 295 s. ISBN 978-80-903863-1-0.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988. 235 s.

LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. 4. doplněné vydání. Praha: Karolinum, 2011. 399s. ISBN 978-80-246-1983-5.

LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. 360 s. ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitórium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. 1. vydání. Bratislava: Slovenské pedagogické nakl'adatelstvo, 1987. ISBN 80-080-0447-9.

LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2. vydání. Praha: Portál, 2011. 392 s. ISBN 978-80-7367-901-9.

LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-25236-2.

MATĚJČEK, Z. a kol. *Náhradní rodinná péče: Průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny*. 1. vydání. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-304-8.

MATĚJČEK, Z. a kol. *Osvojení a pěstounská péče*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. 152 s. ISBN 80-7178-637-3.

MATOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. 288 s. ISBN 80-7178-549-0.

MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I. *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin reči*. 1. vydání. Bratislava, 1993. 288 s. ISBN 80-900445-0-6.

MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2. doplněné a přepracované vydání. Praha: Grada Publishing, 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-2339-6.

NEUBAUER, K. *Logopedie: učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. 81 s. ISBN 80-704-1098-1.

NOVÁK, A. *Vývoj dětské řeči: Fyziologie, jeho poruchy, diagnostika a léčba*. 1. vydání. Praha: vlastním nákladem, 1999. 178 s.

OPATŘILOVÁ, D. a kol. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3977-9.

PLAŇAVA, I. *Průvodce mezilidskou komunikací: přístupy-dovednosti-poruchy*. Praha: Grada Publishing, 2005. 146 s. ISBN 80-247-0858-2.

PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství Academia, 2004. 472 s. ISBN 978-80-200-1499-3.

PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2011. 200 s. ISBN 978-80-247-3181-0.

SOVÁK, M. *Logopedie*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 464 s.

SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. 792 s. ISBN 80-7178-454-8.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2003. 616 s. ISBN 80-7178-546-6.

ŠOTOLOVÁ, E. Ústavní a ochranná výchova ve školských zařízeních. *České vězeňství*. 2003, roč. 11, č. 2, s. 20-22. ISSN 1213-9297.

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.

ŠVANCAR, Z., BURIÁNOVÁ, J. *Speciálně-pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 216 s. ISBN 14-363-88.

TRUHLÁŘOVÁ, Z., LEVICKÁ, J., MACHOVÁ, J. Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc – původní záměr a současná praxe. *Speciální pedagogika*. 2011, roč. 21, č. 3, s. 223-236. ISSN 1211-2720

VAŠŤATKOVÁ, J., VYHNÁLKOVÁ, P. a kol. *Rodina a náhradní rodinná péče*. 1. vydání. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-013-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*. 1. vydání. Praha: Středisko náhradní rodinné péče, o. s., 2012. ISBN 978-80-87455-14-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 1996, 353 s. ISBN 80-7184-317-2.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. 264 s. ISBN 80-7178-291-2.

VYŠTEJN, J. *Dítě a jeho řeč*. 1. vydání. Beroun: Baroko & Fox, 1995. 62 s. ISBN 80-85642-25-5.

VYŠTEJN, J. *Vady výslovnosti*. 3. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 124 s.

Elektronické zdroje:

DVOŘÁK, J. *Systém náhradní výchovy* [online]. 2007 [cit. 2016-04-08]. Dostupné z: <http://docplayer.cz/125267-System-nahradni-vychovy-jakub-dvorak.html>

Klokánek. *Fond ohrožených dětí* [online]. ©2012-2016 [cit. 2016-04-08]. Dostupné z: <http://www.fod.cz/nase-cinnost/klokaneek>

MPSV ČR. *Formy náhradní rodinné péče* [online]. 2013 [cit. 2016-04-08]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/14501>

Pomoc učitelům [online]. © 2010 [cit. 2016-04-14]. Dostupné z: http://www.pomocucitelum.cz/katalog-ucebnich-materialu.html?search=HLEDAT&f_keywords=poh%C3%A1dky&f_category=0&f_grade=0&f_rating=0&f_order=created&f_order_extra=created

Rámcový vzdělávací program: pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004 [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

Zákon č.94/1963 Sb. o rodině, ve znění pozdějších předpisů. [online]. 2014 [cit. 2016-04-08]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/7262/Zakon_o_rodine.pdf

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů [online]. 2005 [cit. 2015-04-08]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/7263/Zakon_o_socialne-pravni_ochrane_deti.pdf

8 Seznam tabulek

Tab. 1: Děti žijící v dětském domově.....	44
Tab. 2: Děti žijící v Klokánku	45
Tab. 3: Hodnocení lexikálně sémantické jazykové roviny u chlapce A.....	50
Tab. 4: Hodnocení výslovnosti u chlapce A.....	51
Tab. 5: Hodnocení foneticko-fonologické jazykové roviny u chlapce A.....	52
Tab. 6: Hodnocení morfologicko-syntaktické jazykové roviny u chlapce A	54
Tab. 7: Hodnocení pragmatické jazykové roviny u chlapce A.....	54
Tab. 8: Hodnocení lexikálně-sémantické jazykové roviny u chlapce B.....	56
Tab. 9: Hodnocení výslovnosti hlásek u chlapce B.....	56
Tab. 10: Hodnocení foneticko-fonologické jazykové roviny u chlapce B	57
Tab. 11: Hodnocení morfologicko-syntaktické jazykové roviny u chlapce B	58
Tab. 12: Hodnocení pragmatické jazykové roviny u chlapce B.....	59
Tab. 13: Hodnocení lexikálně sémantické jazykové roviny u dívky A.....	60
Tab. 14: Hodnocení výslovnosti u dívky A.....	61
Tab. 15: Hodnocení foneticko-fonologické jazykové roviny u dívky A.....	62
Tab. 16: Hodnocení morfologicko-syntaktické jazykové roviny u dívky A	63
Tab. 17: Hodnocení pragmatické jazykové roviny u dívky A.....	64
Tab. 18: Hodnocení lexikálně-sémantické jazykové roviny u dívky B.....	65
Tab. 19: Hodnocení výslovnosti u dívky B.....	66
Tab. 20: Hodnocení foneticko-fonologické jazykové roviny u dívky B	67
Tab. 21: Hodnocení morfologicko-syntaktické jazykové roviny u dívky B	68
Tab. 22: Hodnocení pragmatické jazykové roviny u dívky B.....	68
Tab. 23: Hodnocení lexikálně-sémantické jazykové roviny u chlapce C.....	70
Tab. 24: Hodnocení výslovnosti u chlapce C.....	71
Tab. 25: Hodnocení foneticko-fonologické jazykové roviny chlapce C	72
Tab. 26: Hodnocení morfologicko-syntaktické jazykové roviny chlapce C	73
Tab. 27: Hodnocení pragmatické jazykové roviny u chlapce C.....	74
Tab. 28: Hodnocení lexikálně-sémantické jazykové roviny u chlapce D	75
Tab. 29: Hodnocení výslovnosti u chlapce D.....	76
Tab. 30: Hodnocení foneticko-fonologické jazykové roviny u chlapce D.....	77
Tab. 31: Hodnocení morfologicko-syntaktické jazykové roviny u chlapce D	78
Tab. 32: Hodnocení pragmatické jazykové roviny u chlapce D.....	79
Tab. 33: Hodnocení lexikálně-sémantické jazykové roviny u chlapce E.....	80
Tab. 34: Hodnocení výslovnosti u chlapce E	81
Tab. 35: Hodnocení foneticko-fonologické jazykové roviny u chlapce E	82
Tab. 36: Hodnocení morfologicko-syntaktické jazykové roviny u chlapce E.....	84
Tab. 37: Hodnocení pragmatické jazykové roviny u chlapce E	85
Tab. 38: Hodnocení lexikálně-sémantické jazykové roviny u dívky C.....	86
Tab. 39: Hodnocení výslovnosti u dívky C.....	87
Tab. 40: Hodnocení foneticko-fonologické jazykové roviny u dívky C	88
Tab. 41: Hodnocení morfologicko-syntaktické jazykové roviny u dívky C	89
Tab. 42: Hodnocení pragmatické jazykové roviny u dívky C.....	90

9 Seznam příloh

- Příloha 1: Obrázky k posuzování pasivní a aktivní slovní zásoby – obrázky běžný předmětů a povolání **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 2: Obrázky k posuzování pasivní a aktivní slovní zásoby – obrázky činností..... **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 3: Doplnění slova do zadaného souboru **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 4: Výběr obrázků podle pokynů – tvoření nadřazených pojmů **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 5: Obrázky pro úkol vyčlenění ze skupiny..... **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 6: Obrázky pro chápání a tvorbu protikladů **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 7: Příklad souboru obrázků pro hodnocení výslovnosti – příklad hlásky K..... **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 8: Obrázky pro fonemické rozlišování hlásek..... **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 9: Slova pro fonemické rozlišování bez zrakové opory..... **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 10: Slabiky pro fonemické rozlišování **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 11: Obrázky pro úkoly na analýzu slov **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 12: Obrázky pro hodnocení správného používání předložek..... **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 13: Obrázkové čtení **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 14: Obrázkové čtení **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 15: Obrázky k hodnocení slovosledu – povolání **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 16: Obrázky k hodnocení chápání a tvoření jednotného a množného čísla..... **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 17: Gramaticky nesprávné věty **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 18: Slova k tvoření gramaticky správné věty..... **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 19: Obrázky k porovnávání velikosti a tvoření zdvojnásobení..... **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 20: Stupňování přídavných jmen **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 21: Popis obrázku, samostatný projev **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 22: Dějová posloupnost **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 23: Pohádka O Koblížkovi, reprodukce pohádky **Chyba! Záložka není definována.**
- Příloha 24: Pohádka O veliké řepě, interpretace pohádky..... **Chyba! Záložka není definována.**